

Doutoramento em
Sociologia

**Nas teias da intervenção: trabalho social,
formação pós-graduada e práticas
profissionais na economia social**

Vera Lúcia Alves Pereira Diogo

D

2017



Vera Lúcia Alves Pereira Diogo

**Nas teias da intervenção: trabalho social, formação pós-graduada
e práticas profissionais na economia social**

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Sociologia, orientada pela Professora Doutora
Cristina Clara Ribeiro Parente
e coorientada pela Professora Doutora Maria José Freitas Borges de Araújo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Janeiro de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha avó materna que me disse, várias vezes, que gostaria de ter estudado, mas no seu tempo, «não mandavam as raparigas para a escola». Palmira Alves deixou-nos com saudade, em 2016.

Índice

Índice.....	iv
Agradecimentos	vii
Resumo.....	ix
Abstract	x
Índice de anexos.....	xi
Índice de figuras.....	xi
Índice de quadros	xii
Lista de siglas e acrónimos	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Conhecimento, trabalho e educação nas sociedades hodiernas	6
1. Modernidade reflexiva, risco e confiança	6
2. Ciência e técnica como instrumentos de dominação	15
3. Trabalho e profissionalização na sociedade do conhecimento.....	20
4. Sociedade do conhecimento e ensino superior.....	28
Capítulo II – Historicidade plural do trabalho social: a instituição e a formação académica.....	42
1. A institucionalização do trabalho social.....	42
1.1 Dinâmicas e contingências do trabalho social como campo profissional.....	64
1.2 Os trabalhadores sociais – <i>changemakers or gatekeepers</i> ?.....	69
2. Génese do trabalho social em Portugal: o Serviço Social como pioneiro.....	72
2.1 A afirmação da Educação Social	84
2.2 A emergência da inovação e do empreendedorismo sociais no ensino superior.....	92
Capítulo III – Guiões e cenários de (re)configuração das práticas profissionais em trabalho social	103
1. Profissões: abordagens, designações e desígnios	103
2. Construções identitárias e atividade profissional	117

2.1 As identidades.....	117
2.2 Atividade profissional, formação e trabalho: elementos de constituição de identidade	124
3. Abordagem aos grupos profissionais no trabalho social	147
3.1 Contextos de trabalho	161
Capítulo IV – Metodologia	170
1. Posicionamento teórico-metodológico	170
2. Desenho do projeto.....	172
3. Operacionalização da investigação	177
3.1 Técnicas de recolha e de análise de dados	177
3.2 Ponto de partida: a dimensão educativa.....	179
3.2.1 Abordagem aos mestrados selecionados	181
3.3 Dimensão socioprofissional	186
Capítulo V – Contextos e práticas de formação pós-graduada em trabalho social.....	194
1. Apresentação dos casos de estudo.....	194
2. Análise comparativa dos casos de estudo.....	196
2.1 Objetivos dos mestrados e motivações para a sua criação.....	196
2.2 Evolução dos mestrados e da sua relação com a sociedade.....	202
2.3 Corpo docente e coordenação dos mestrados	211
2.4 Caracterização dos planos de estudos.....	218
2.5 Práticas pedagógicas	225
2.6 Posicionamento teórico.....	237
2.6.1 Conceções de intervenção social.....	238
2.6.2 Perspetivas sobre o campo do trabalho social.....	249
2.6.3 Visões da formação pós-graduada em trabalho social	262
3. Síntese de reflexão comparativa.....	267
Cap. VI – Os trabalhadores sociais pós-graduados inseridos na economia social.....	273

1. Posições em órbita, num sistema solar	273
2. Trajetórias e posições, a cada passo.	277
2.1 Visão panorâmica	277
2.2 A multidimensionalidade de sentidos de cada passo	288
2.2.1 Diferentes esferas da identidade: «Quem sou eu e como me apresento?».....	288
2.2.2 Visões do trabalho social e da economia social: «Onde estou e como me posiciono?»	301
2.2.3 Significados e contextos de formação: «Onde aprendi, o que aprendi e como o mobilizo?».....	315
2.2.4 Contexto organizacional e funções exercidas: «O que faço e onde pertença?»	332
3. Síntese conclusiva	364
Conclusão.....	368
Referências bibliográficas.....	383
Anexos	408

Agradecimentos

O processo de conceção, desenvolvimento e conclusão desta investigação beneficiaram de modo determinante da ação de um conjunto de pessoas e organizações, com as quais tive a oportunidade de me relacionar.

Em primeiro lugar, destaco a minha entidade empregadora, onde tive oportunidade de dialogar com trabalhadores e trabalhadoras sociais em formação e formadores/as em trabalho social, despertando a minha curiosidade sobre a construção da profissionalidade neste campo.

Em segundo lugar, a Faculdade de Letras onde concluo este Doutoramento, e onde surgiu a oportunidade de participar no projeto «Empreendedorismo Social em Portugal: as políticas, as organizações e as práticas de educação/formação»¹. A participação em tal projeto contribuiu para a maturação de indagações e permitiu o acesso a parte da base empírica da presente investigação.

À Professora Doutora Cristina Clara Ribeiro Parente, agradeço o interesse, a revisão crítica e o apoio teórico-metodológico ao meu projeto, desde a sua conceção. À Professora Doutora Maria José Freitas Borges de Araújo, agradeço a discussão crítica de perspetivas teóricas e abordagens metodológicas, a disponibilidade e a motivação transmitida.

A todas as pessoas participantes deste estudo, um *muito obrigada* por partilharem as vossas experiências e reflexões! Sem vós, este trabalho simplesmente não existiria. Sou, também, grata às instituições de ensino superior que permitiram a realização deste estudo.

Agradeço o auxílio nos contactos com potenciais entrevistados, à Márcia Cardoso, à Joana Bastos e à Isabel Vieira; à Michele Canuto, a ajuda na compreensão de bibliografia em língua francesa e discussão crítica do desenho do projeto; à Paula Guerra e à Rita Neves, o apoio na revisão do mesmo; à Isabel Soares o apoio na pesquisa sobre entidades representativas dos trabalhadores sociais e à Vera Rocha, a leitura crítica de um capítulo. Uma palavra, também, à Carla Amaral pela sua disponibilidade e simpatia.

Aos meus amigos e amigas, presentes e distantes, sou grata pela motivação e interesse demonstrado.

¹ Promovido pelo Instituto de Sociologia, pela A3S - Associação para o Empreendedorismo Social e a Sustentabilidade do Terceiro Sector - e pelo Dinamia, CET - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território do Instituto Universitário de Lisboa e financiado pelo FEDER através do COMPETE – Programa Operacional via Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a referência PTDC/CS-SOC/100186/2008.

Ao meu irmão, Renato Ribeiro, agradeço o apoio dado em decisões importantes que, sem ele, teriam consumido tempo precioso para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, um profundo agradecimento pela coragem que me têm transmitido ao longo da vida, pelo carinho e compreensão. Agradeço, também, o seu apoio concreto na conclusão deste trabalho: à Glória Pereira, a ajuda na transcrição de entrevistas, nas leituras em língua francesa e na edição final; ao Fernando Diogo, a leitura crítica de alguns pontos da tese.

Chegar a este momento não teria sido possível sem o apoio incondicional do meu marido, Özgür Şener, a quem só quero dizer «seni seviyorum».

Embora elas não saibam ler, fique registado que por serem tal como são e pela companhia nas longas horas de clausura, nestes escassos metros quadrados, sou grata às nossas gatinhas, Yuki e Franny.

Resumo

Esta investigação, radicada numa perspetiva pluriparadigmática, esteada nas teorias do conflito (Marx, 1990 [1890]) e na sociologia compreensiva (Weber, 1922), teve como objeto de estudo os processos de identificação socioprofissional de trabalhadores sociais pós-graduados², inseridos em organizações da economia social (OES). Guiada pelo intuito de saber *como se configuram* aqueles processos, *na confluência entre a formação académica, os contextos organizacionais da economia social, e as orientações paradigmáticas da intervenção social*, interessou-se em: i) avaliar o posicionamento dos mestrados e dos trabalhadores sociais, face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais; e em ii) compreender como se constroem os processos de identificação dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES, considerando a proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e ao campo organizacional.

O estudo estruturou-se em duas dimensões: a *dimensão educativa*, na qual se analisaram dois mestrados, a partir dos quais se chegou a 10 trabalhadores sociais pós-graduados, cujos discursos foram analisados, na *dimensão socioprofissional*. A abordagem empírica concretizou-se em entrevistas semi-estruturadas às equipas docentes de ambos os cursos e aos trabalhadores sociais; e em análise documental dos regulamentos, planos de estudos e outra documentação dos cursos. Os discursos dos entrevistados e a informação das fontes documentais foram sujeitos a análise de conteúdo de tipo categorial.

A imbricação entre as duas dimensões perspetivou-se na estruturação de um *multi-espço* de *qualificação* e de *organização*, que medeia as articulações entre o *modelo profissional* socializado na formação e o *modelo profissional* adotado pelos trabalhadores sociais, tendo em conta as proximidades identitárias aos dois níveis de formação e às organizações empregadoras; e aos grupos de referência salientados – grupo profissional associado à formação inicial (FI); conjunto dos trabalhadores sociais.

Palavras-chave: trabalho social, processos de identificação socioprofissional, economia social, formação pós-graduada.

² A linguagem inclusiva não foi utilizada deste ponto, em diante, sempre que o seu uso se incompatibilizaria com as regras formais das teses de Doutoramento.

Abstract

This research was founded on a pluri-paradigmatic perspective, based on conflict theories (Marx, 1990 [1890]) and comprehensive sociology (Weber, 1922). Its object were the processes of socio professional identification of postgraduate «social workers»³⁴, placed in social economy organizations. The guideline was to *understand how those processes are configured, in the convergence of academic education, social economy contexts and the paradigmatic trends of social intervention*. Its goals were: i) to assess the orientation of master programs and social workers, according to the paradigms of *assistentialism* and social innovation, considering the effects of social politics; ii) to understand how those processes of identification are configured, considering their proximity and distance towards the academy, and the specificities of the organizational context.

The project was structured in two dimensions: the *educational dimension* – included the analysis of two master programs, through which we had access to 10 postgraduate social workers, whose discourses were analyzed in the *socio professional dimension*. The empirical approach consisted of semi-structured interviews to the teaching staff of both programs and to the social workers; document analysis to regulations, *curricula*, among other documentation of the programs. Social actors' discourses and document information were object of categorical content analysis.

The imbrication between the two dimensions was found in the configuration of a plural *space* of *qualification* and *organization*, which mediates the connections between the *professional model* socialized during education and the *professional model* adopted by the social workers in practice, considering their identity proximity – to both degrees and their employer organizations; and to the two reference groups – professional group related to each particular degree and the wide group of social workers.

Keywords: social work; processes of socio professional identification; social economy; postgraduate education.

³ The term social workers is used here in the wide sense, referring to all professionals that perform social intervention.

⁴ Inclusive language was not used from this point on, whenever its use became incompatible with Doctorate thesis's formal norms.

Índice de anexos

Anexo 1 - Relações entre intervenientes, na dimensão educativa	408
Anexo 2 - Relações entre intervenientes, na dimensão socioprofissional	409
Anexo 3 - <i>Email</i> de contacto a potenciais entrevistados/as	410
Anexo 4 - Lista de mestrados em trabalho social	411
Anexo 5 - Versão integral do mapa categorial de análise aos planos de estudos	412
Anexo 6 - Guião de entrevista a docentes dos Mestrados A e B	413
Anexo 7 - Guião de entrevista às coordenadoras dos Mestrados A e B	418
Anexo 8 - Mapa categorial de análise das entrevistas a docentes e coordenadoras dos Mestrados A e B	423
Anexo 9 - Guião de entrevista aos trabalhadores sociais	430
Anexo 10 - Roteiro orientador das entrevistas aos trabalhadores sociais	432
Anexo 11 - Mapa categorial de análise das entrevistas aos trabalhadores sociais	433

Índice de figuras

Figura 1 - Articulação teórico-metodológica	174
Figura 2 - Modelo de análise.....	176
Figura 3 - «Sistema solar» de construção identitária socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES	275
Figura 4 - Articulações identitárias dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES..	364
Figura 5 - Perfis de construção identitária socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES.....	365
Figura 6 - Visões do trabalho social.....	367

Índice de quadros

Quadro 1 - Indicadores de proximidade aos paradigmas de intervenção social	184
Quadro 2 - Caraterização geral dos entrevistados, elementos das equipas docentes dos Mestrados A e B	185
Quadro 3 - Caraterização geral dos trabalhadores sociais	192
Quadro 4 - Caraterização dos corpos estudantis	202
Quadro 5 - Carga horária dos Mestrados A e B	218
Quadro 6 - Mapa categorial dos planos de estudos.....	219
Quadro 7 - Comparação dos planos de estudos por categorias.....	222
Quadro 8 - Valorização de ordens de conhecimento nas FUC do Mestrado A	227
Quadro 9 - Valorização de ordens de conhecimento nas especializações do Mestrado B.....	228
Quadro 10 - Valorização de ordens de conhecimento nas FUC do Mestrado B	229
Quadro 11 - Posição dos entrevistados nas organizações e na Classificação Portuguesa das Profissões	278
Quadro 12 - Lugar de classe dos entrevistados com base na matriz de análise de Erik Olin Wright (1979, 2013 [1985]).	279
Quadro 13 - Lugar de classe dos agregados familiares de origem dos entrevistados	282
Quadro 14 - Caraterização formativa dos entrevistados e cargo ocupado	283
Quadro 15 - Trajetórias formativas	285
Quadro 16 - Trajetórias profissionais.....	286
Quadro 17 - Diferentes esferas da identidade e grupos de referência.....	301
Quadro 18 - Identificação dos entrevistados com a formação inicial	321
Quadro 19 - Motivações para escolha do Mestrado.....	323
Quadro 20 - Identificação dos entrevistados com a formação pós-graduada	329
Quadro 21 - Identificação dos entrevistados com os dois níveis de formação	331
Quadro 22 - Realização dos entrevistados com as funções desempenhadas	336
Quadro 23 - Perceção geral sobre as organizações empregadoras.....	337
Quadro 24 - Envolvimento e identificação com os contextos de trabalho.....	355
Quadro 25 - Tendências de proximidade e distanciamento face aos contextos de trabalho	359

Lista de siglas e acrónimos

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AIDSS – Associação de Investigação e Debate em Serviço Social

AIEJI – International Association of Social Educators

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

APES – Associação Promotora da Educação Social

APSS – Associação dos Profissionais do Serviço Social

APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social

ASEDES – Asociación Española de Educación Social

BE – Bloco de Esquerda

CASES – Cooperativa António Sérgio para a Economia Social

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CDS-PP – Partido do Centro Democrático Social

CE – Conselho Europeu

CEEPS – Centro de Estudos de Economia Pública e Social

CIRIEC – Centre International de Recherches et d’Information sur l’Economie Publique, Sociale et Coopérative

CITP – Classificação Internacional Tipo de Profissões

CIVICUS – World Alliance for Citizen Participation

CPP – Classificação Portuguesa das Profissões

DGE – Direção Geral de Educação

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

ECTS – European Credit Transfer System

EHEA – European Higher Education Area

EMES - Research Network For Social Enterprise

FI – Formação Inicial

FPG – Formação Pós-graduada

FUC – Ficha de Unidade Curricular

GRH – Gestão de Recursos Humanos

IASSW – International Association of Schools of Social Work

IES – Instituições de Ensino Superior

IFSW – International Federation of Social Workers

IPSS – Instituições Privadas de Solidariedade Social

ISA – International Sociological Association

ISS – Instituto da Segurança Social

ISTR – International Society for Third Sector Research

JO – Jornal Oficial da União Europeia

MAQRP – Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais

OES – Organizações da Economia Social

OMC – Organização Mundial do Comércio

OPP – Ordem dos Psicólogos

PAN – Pessoas-Animais-Natureza

PCP – Partido Comunista Português

PEV – Partido Ecologista “Os Verdes”

PS – Partido Socialista

PSD – Partido Social Democrata

RH – Recursos Humanos

RSI – Rendimento Social de Inserção

SNS – Serviço Nacional de Saúde

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UCE – Universidade Cooperativa Europeia

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UP – Universidade do Porto

WEF – World Economic Forum

Introdução

O presente texto é resultado de uma investigação sobre o trabalho social que problematiza a sua complexidade a partir das dimensões educativa e socioprofissional dos *processos de identificação socioprofissional* de trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES. Adoptamos uma perspectiva pluriparadigmática, baseada nas teorias do conflito (Marx, 1990 [1890]) e na sociologia compreensiva (Weber, 1944 [1922]), que conduziu a um desenho metodológico interpretativo, não descurando a análise das características sociográficas e das condições materiais dos sujeitos (Wright, 2013 [1985]).

Importa mencionar as motivações pessoais decorrentes da familiaridade da investigadora com o objeto de estudo, devido à sua experiência profissional em contextos de formação superior no campo do trabalho social, bem como em OES, onde participou também como voluntária e cidadã. As temáticas da economia social, da inovação e do empreendedorismo sociais têm sido alvo do nosso interesse e objeto de investigações das quais participámos, cuja realização contribuiu para a maturação da abordagem aqui desenvolvida. Nomeadamente, destaca-se a participação no projeto «Empreendedorismo Social em Portugal: as políticas, as organizações e as práticas de educação/formação»⁵, no âmbito do qual foi explorado um dos mestrados incluídos nesta investigação.

O campo do trabalho social, constituído pelo conjunto de atividades profissionais orientadas para a intervenção social e as suas áreas disciplinares de formação, tem raízes históricas na constituição dos sistemas de Bem-Estar, estando, pois, intimamente relacionado com a estruturação de respostas sociais, quer por ação organizacional quer por medidas de política que regulamentam a intervenção social. Perspetivas diferenciadas foram atravessando este campo, tendo cada formação académica desenvolvido os seus paradigmas próprios que se podem agregar em duas correntes de pensamento transversais ao trabalho social: i) o *assistencialismo*, promotor de uma intervenção focada na inserção social, reparadora das disfunções do sistema através da adaptação dos indivíduos, e centrado numa ótica redistributiva, com foco primordial na satisfação de necessidades básicas; ii) e a *inovação social*, promotora de uma intervenção social focada na inserção e na inclusão sociais, isto é, na democratização das estruturas, e não somente na adaptação dos sujeitos (Amaro, 2000). Esta corrente salienta a dimensão política da atividade dos trabalhadores sociais, no desenho de programas, na capacitação dos indivíduos e grupos para a recriação dos sistemas sociais (Chopart, 2003b, 2003c;

⁵ Promovido pelo Instituto de Sociologia, pela A3S - Associação para o Empreendedorismo Social e a Sustentabilidade do Terceiro Sector - e pelo Dinamia, CET - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território do Instituto Universitário de Lisboa e financiado pelo FEDER através do COMPETE – Programa Operacional via Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a referência PTDC/CS-SOC/100186/2008.

Carvalho, 2006; Martins, 2008; Amaro, 2009, 2012). Estes dois paradigmas, vistos como representações polares, influenciam, pois, a regulação e a orientação dos sistemas de Bem-Estar, e logo, as funções sociais e a dimensão política do trabalho social, assim como, a formação, as construções identitárias e as práticas dos trabalhadores sociais. O nosso posicionamento teórico, baseado na compreensão holística da integração social (Amaro, 2000), favorece esta segunda corrente, designada por *inovação social*, pois se assemelha às teorias da inovação social que advogam por respostas sociais promotoras de uma mudança sistémica (Dees, 2001; Nilsson, 2003; Mulgan, Tucker, Rushanara & Sanders, 2007; Mulgan, Rushanara, Halkett & Sanders, 2007; Blom & Dees, 2008).

Entre as motivações externas para este estudo inclui-se a proliferação da formação superior no campo do trabalho social, em Portugal, a nível de licenciatura, desde 1989, e de mestrado desde 1995 (Tomé, 2007; Martins, 2008; Serrano, 2008; Timóteo, 2010; DGES, 2013). Sobretudo na segunda década do séc. XXI, avulta a oferta pós-graduada de carácter mais flexível e interdisciplinar, com indícios de ter inspiração no paradigma da inovação social. Associamos esta emergência ao reconhecimento, particularmente pela academia e pelo Estado, da urgência de formação que dê respostas efetivas e alternativas às novas gerações de trabalhadores sociais que enfrentam novos desafios, perante o quadro de transformações societais, debatido no Capítulo I. Os sintomas de tal evolução paradigmática estão interligados com a possibilidade de consolidação da economia social e integração das suas respostas no sistema de bem-estar, enquanto parceiro decisor (Evers, 1996; Petrus, 1996; Santos, 1999; Lopes, 2000).

Perspetivamos que a abertura de pós-graduações, associada à reestruturação das formações de base neste domínio, não só revela que se têm efetuado investimentos na ótica da qualificação quer por parte da procura quer da oferta, como demonstra a valorização da reflexão em torno dos *curricula* por parte das IES. Alguns veem neste momento de reestruturação dos *curricula* uma oportunidade para a atualização dos papéis e funções dos trabalhadores sociais, considerando que o investimento na formação irá fortalecer o desenvolvimento científico da área de estudos, e deverá reafirmar princípios centrais ao trabalho social, como a cidadania e o Estado Social, em prol da justiça social. Para estes fins, concordamos com a promoção da «responsabilidade social partilhada» entre as IES e os diversos agentes do mercado de trabalho social, tais como, o Estado e as OES (Ugarte & Martin-Aragana, 2011). Na mesma ótica, Valutis, Rubin e Bell (2011), recomendam a aposta em pós-graduações e mestrados focados na questão dos valores e da ética para apoiar os trabalhadores sociais ao longo da carreira e, nas licenciaturas, defendem a criação de UC ou sessões introdutórias que forneçam um contexto mais abrangente para a tomada de decisão ética.

Nesta senda, salienta-se o papel do trabalhador social enquanto mobilizador do capital social e do trabalho em rede, a favor do desenvolvimento sustentável das comunidades, e a função da formação pós-graduada (FPG) enquanto capacitadora deste potencial. Consideramos o trabalhador social como ator incontornável na conceção e desenvolvimento da intervenção social (quer à escala micro dos projetos, quer à escala meso das organizações, quer à escala macro das medidas de política social). A problematização das designações trabalho social e trabalhador social, desenvolvidas no Capítulo II, leva-nos a propô-las enquanto conceções promotoras de coesão interna e reconhecimento público, num campo multidisciplinar onde interagem diferentes grupos profissionais. Dado o carácter estruturante da formação na construção de *modelos profissionais* (Dubar, 1997), entendemos que é tarefa de grande importância promover a especialização da formação no domínio do trabalho social, em detrimento das perspetivas transversais e personalizantes do desempenho destas atividades. Concretizando, consideramos necessário valorizar a FPG enquanto via para uma especialização interdisciplinar, abrangente e adaptável aos diversos contextos do exercício dos papéis do trabalhador social. Relativamente aos contextos de trabalho dos trabalhadores sociais, é elementar reconhecer a centralidade das OES na intervenção social, e como tal, promover a sua integração efetiva e participativa, não só na execução, mas também, na conceção de medidas de política social (Evers, 1996; Petrus, 1996; Santos, 1999; Lopes, 2000). Nesta ótica, cabe-nos discutir o paradigma da inovação social, enquanto designação agregadora de perspetivas emancipatórias, participativas e colaborativas da intervenção social, debatendo a sua adequação aos atuais contextos de complexidade socioeconómica e político-administrativa.

Numa lógica de constante revisão e questionamento de pressupostos e partindo das representações dos atores e de análise documental, propusemo-nos explorar: i) em que medida o trabalho social é, ou não, perspetivado como uma designação agregadora; ii) que funções do trabalho social e que papéis do trabalhador social são mais reconhecidos; iii) como é perspetivada a emergência da FPG neste domínio, pelos trabalhadores sociais e pelos docentes envolvidos nos mestrados; iv) que visões têm estes dois grupos de atores sobre as OES e suas articulações com o sistema de Bem-Estar em Portugal; v) e que orientações paradigmáticas são por eles assumidas e defendidas como tendências construtivas para o futuro da intervenção social.

Neste cenário, identificam-se quatro problemas teóricos centrais: o carácter pluriparadigmático do trabalho social – expressos nos paradigmas opostos de assistencialismo e inovação social; os papéis e funções dos trabalhadores sociais – que, dada a natureza pluriparadigmática do campo, podem orientar-se para a regulação da ordem social e/ou para a promoção da mudança social; a articulação intra e inter-setorial – das organizações e coletivos que concretizam a intervenção, quer em medidas

de política, projetos de intervenção e programas de formação e investigação; e a dispersão *versus* coesão do campo – onde diferentes grupos profissionais interagem, não sem conflitos de jurisdição.

Tais debates configuram a problemática que se debateu nos três primeiros capítulos. No Capítulo I, enquadrámos o objeto de estudo no contexto da modernidade reflexiva, salientando o lugar dos trabalhadores sociais na previsão e gestão de riscos e na reconstrução da confiança, enquanto trabalhadores qualificados da sociedade do conhecimento, onde as IES ocupam posição estruturante. No Capítulo II, analisámos a historicidade plural do trabalho social, com enfoque particular na sua evolução em Portugal, debatendo as dinâmicas do campo e as características das formações geradoras dos principais grupos profissionais que o habitam, bem como, as teorias de âmbito transversal em emergência na FPG. No Capítulo III, explorámos as inter-relações entre formação, atividade profissional e trabalho na configuração identitária, e os principais focos de debate da regulação profissional: a orientação da formação e da GRH, com base nas qualificações ou nas competências; e o grau de autonomia profissional face ao poder organizacional, esclarecedor das relações entre a profissionalização e a burocratização. Neste capítulo, orientado para a compreensão da complexidade dos processos de identificação socioprofissional dos trabalhadores sociais, refletimos também as características e dinâmicas das OES, contextos de trabalho onde a maioria destes se insere.

Lembra-nos Pais (2015, p. 37) que já Durkheim (1989a [1895]) considerava que “em questões de método (...) nada se pode fazer que não seja provisório”. Neste sentido, desenvolve que “se, com Durkheim, a Sociologia procurava ver *como a sociedade se traduzia na vida dos indivíduos*, gradualmente a focagem tem vindo a orientar-se no sentido *de ver a sociedade a nível dos indivíduos*” (Pais, 2015, p. 37). A temática das identidades é particularmente profícua para o cumprimento de ambos os propósitos, embora na contemporaneidade se aproxime mais do segundo. A nossa abordagem metodológica, exposta no Capítulo IV, procurou, pois, adaptar-se às dinâmicas e tendências da construção identitária socioprofissional (Dubar, 1997, 2006; Veloso, 2004, 2007) dos trabalhadores sociais (Chopart, 2003a; Carvalho & Baptista, 2004, 2008; Banks, 2004, 2011; Pinto, 2011; Amaro, 2012) na modernidade reflexiva (Giddens, Bauman, Luhman & Beck, 1996). Assim, observou-se a relação dos indivíduos com os contextos de trabalho, no sentido lato (Hunt & Morgan, 1994), bem como a sua relação com os dois níveis de formação, elemento central de construção da profissionalidade (Dubar, 1997; Chopart, 2003a; Evetts, 2003; Caria, 2005a; 2005b), que não pode ser perspectivado sem atentar nos processos de apropriação da mesma (Perrenoud, 2003).

Os capítulos V e VI apresentam o corpo empírico da presente investigação. No Capítulo V, expomos a dimensão educativa, na qual se construiu conhecimento sobre dois mestrados do campo do trabalho social, a partir de análise documental e de análise de conteúdo categorial (Bardin, 1979) de entrevistas

semi-estruturadas às respectivas equipas docentes – três coordenadores e sete docentes, no total. Orientada pelo objetivo de *avaliar o posicionamento dos mestrados face aos paradigmas assistencialista e da inovação social* – a exploração desta dimensão conduziu à redação de uma análise comparativa entre os dois mestrados, mediante os seguintes critérios: objetivos e motivações fundadoras dos mestrados; evolução dos cursos e sua relação com a sociedade, nomeadamente, com os destinatários; perfis do corpo docente e da coordenação dos mestrados; conteúdos dos planos de estudos; práticas pedagógicas; posicionamento teórico dos entrevistados no campo do trabalho social.

No Capítulo VI, expomos a dimensão socioprofissional que se concretizou em entrevistas semi-estruturadas, trabalhadas por análise de conteúdo categorial (Bardin, 1979), a 10 trabalhadores sociais, cinco de cada mestrado. Orientada pelos objetivos de *avaliar o posicionamento dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES, face aos paradigmas assistencialista e da inovação social*; e de *compreender como se constroem aqueles processos, considerando a proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e ao campo organizacional* – a exploração desta dimensão resultou num capítulo estruturado pelos seguintes tópicos: uma visão panorâmica comparativa das características e trajetórias dos entrevistados; a discussão das diferentes esferas da identidade; a reflexão sobre as visões do trabalho social e da economia social; bem como sobre os significados e contextos de formação, e ainda sobre os contextos organizacionais e as funções exercidas.

Na Conclusão, condensámos as interpretações que permitiram concretizar os objetivos da pesquisa, procurando contribuir para pensar *como se configuram os processos de identificação socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, na confluência entre a formação académica, os contextos organizacionais da economia social, e as orientações paradigmáticas da intervenção social*? Tal reflexão teve em conta as limitações deste estudo, bem como as suas virtualidades, procurando lançar pistas para investigação futura.

Capítulo I – Conhecimento, trabalho e educação nas sociedades hodiernas

Neste capítulo, enquadrámos a presente investigação no cenário contemporâneo, tendo como lente transversal a teoria da modernização reflexiva que permite interpretações agregadoras das principais evoluções societais, sentidas sobretudo a partir de meados do Séc. XX. Entre tais evoluções, são de particular relevo para este estudo: as transformações do Estado-Nação e do Estado-Providência; o desenvolvimento da ciência e da técnica e sua difusão nas diversas esferas da sociedade; o avanço do profissionalismo e a afirmação dos grupos profissionais; e, a expansão e o aumento da centralidade do subsistema de ensino superior, no quadro de sistemas de ensino padronizados, à escala mundial.

1. Modernidade reflexiva, risco e confiança

As transformações ocorridas no campo do trabalho social enquadram-se no cenário macrossociológico da modernização reflexiva, ou seja, no processo de recriação das sociedades modernas em sociedades do risco global (Beck, 2002a; 2002b), também apelidadas de sociedades em rede (Castells, 2003), e, noutra ótica, designadas, sociedades do conhecimento⁶ (Hargreaves, 2003; Zarifian, 2003).

As teorias da modernização reflexiva permitem uma perspetiva multidimensional da contemporaneidade que pressupõe a coexistência dos seguintes princípios e realidades: capitalismo; racionalidade; diferenciação funcional; cidadania; liberdade política; sociedade civil (Beck, 2002a). Esta posição vai pôr em causa os principais paradigmas sociológicos explicativos da modernidade – questionando que ela possa ser explicada de forma unidimensional, quer através do capitalismo ou do industrialismo, quer através da racionalidade e da racionalização – e, propõe algumas conexões negligenciadas, entre as quais se salienta a conceção integrada de natureza e sociedade que a crise ecológica da modernidade industrial permite perspetivar, a conceção da dualidade das estruturas sociais e o carácter bifacetado das oportunidades limitadoras da modernidade (Giddens, 1998; Stevenson, 2001). É defendida por vários autores, como Bauman (2000), Beck (2000; 2002a; 2002b; 2003), Giddens, Bauman, Luhmann e Beck (1996), Giddens (1991;1998) e Habermas (1971, 1993), cujas conceptualizações abordam as transformações societárias das sociedades modernas, destacando a centralidade que as noções de risco, perigo, crise, contingência, confiança e segurança assumem na contemporaneidade. A interpretação destas transformações conduz os autores a conceber diferentes designações para as distintas fases identificadas no processo de modernização: enquanto Beck

⁶ Esta última conceptualização será mais desenvolvida nos pontos 3 e 4, devendo aqui introduzir-se a breve definição de sociedade do conhecimento, como uma sociedade cujo dinamismo depende estruturalmente da utilização e da construção de conhecimento especializado (Zarifian, 2003).

(2002a; 2002b; Beck, Bonss & Lau, 2003) opõe a primeira à segunda modernidade, Giddens (1991;1998) prefere falar de modernidade reflexiva ou modernidade tardia, em oposição à modernidade. Bauman (2000), por seu turno, opõe a «modernidade líquida» à «modernidade sólida».

Antecede o desenvolvimento destas abordagens, com relevo sem igual, a proposta interpretativa do processo de racionalização concebido por Weber (1946), e descrito por Dubar (1997, p. 90), justamente, como “um processo tendencial, constantemente atravessado por crises”, onde se podem perspetivar conflitualidades entre a racionalidade instrumental e racionalidade valorativa. Processo este que estrutura a institucionalização simultânea “da lógica económica das atividades” (otimização dos resultados), da forma “legal-racional” dos poderes (regulamentação burocrática das relações) e da estrutura “distintiva” das formas culturais (fechamento e encerramento dos domínios) (Dubar, 1997, p. 91). Consideramos que a racionalização enquanto movimento de progressiva dominação das formas de socialização comunitária pelas formas de socialização societária, marcado pela complexidade de relações entre estas orientações em conflitualidade (Dubar, 1997), conduz às tendências de descontextualização analisadas por Giddens (1998), enquanto fatores de desenraizamento dos referenciais simbólicos dos sistemas concretos de ação.

A modernidade é vista como o conjunto de “modos de vida e organização social que emergiram na Europa cerca do séc. XVII e que adquiriram, subsequentemente, uma influência mais ou menos universal” (Giddens, 1998, p. 1). Já, a modernidade reflexiva resulta de um processo de radicalização da modernidade, iniciado sensivelmente a partir da segunda metade do século XX, que passa pela dissolução do evolucionismo, pelo desaparecimento da teleologia histórica, pelo reconhecimento da reflexividade constitutiva e total, juntamente com o esbatimento da posição privilegiada do Ocidente (Giddens, 1998, p. 36). Para Beck (2002a), este processo de modernização reflexiva implica a auto-confrontação com as consequências da modernidade, ou seja, o processo de consciencialização das ameaças potenciais que a industrialização e a globalização acarretam. É a perceção das consequências da modernidade que alicerça a sociedade do risco global, apreendendo a escala global destes riscos e difundindo a lógica do risco a todas as esferas da sociedade (Beck, 2002a).

A modernização reflexiva pressupõe que quanto mais moderna se torna uma sociedade, mais se conhece a si mesma; quanto mais se conhece a si mesma, mais se desmorona a constelação de estruturas tradicionais e se desenvolve a construção de outras estruturas fundamentais para o desenvolvimento da ciência; implica, ainda, que os indivíduos podem libertar-se das estruturas sociais e definir a sua ação num quadro de insegurança, de incerteza e de risco (Beck et al., 2003). Está aqui implícita a lógica de destruição criativa (Schumpeter, 1934) contínua que é inerente à modernidade e a capacidade reinventiva que é característica da espécie humana (Moore, 2009). Assim, não se perspetiva que as sociedades ocidentais do início do séc. XXI transitaram do período moderno para

o pós-moderno, pois não se efetuou uma rutura efetiva com os princípios básicos da modernidade. Não foram ultrapassadas as premissas estruturantes da primeira modernidade, tais como: a organização territorial da produção e da regulação do trabalho; a divisão sexual do trabalho; a estratificação social relativamente rígida entre burguesia e proletariado; a diferenciação e separação entre diferentes subsistemas (economia, política, gestão técnica, cultura, educação, ciência); a hierarquização do conhecimento favorável ao conhecimento teórico; a monopolização do conhecimento pelos profissionais (Beck et al., 2003, p. 5). Verifica-se, sim, uma transformação das instituições-chave da modernidade, entre as quais, o estado-nação e a família nuclear, de forma que podemos apenas falar de uma segunda modernidade (Beck & Lau, 2005, p. 525), ou de uma modernidade reflexiva (Giddens, 1998). Neste período, a dúvida metódica invade a ciência e a técnica; a contingência perpassa as relações familiares e as relações entre géneros, anteriormente baseadas em hierarquias sólidas; a regulação do trabalho expande-se à escala global; a política transborda para a esfera pública mundial (Beck, 2002a; Giddens, 1998).

A sociedade contemporânea constitui-se como “um momento histórico indefinido ou de riscos inquietantes, tanto quanto de incomensuráveis possibilidades em aberto” (Brito & Barp, 2008, p. 22). Isto não quer dizer que neste contexto se promova uma agudização dos riscos, pelo contrário, os novos riscos são menores em probabilidade do que os riscos que sempre nos assaltaram (Beck, 2002b). A mudança consiste na origem dos perigos que nos colocam em risco, pois se na pré-modernidade estes eram atribuídos ao exterior (aos inimigos de guerra, às forças da natureza), na modernidade eles são percebidos como internos ao funcionamento das sociedades humanas. São resultantes das consequências da atividade humana, nomeadamente pelo uso da ciência e da técnica como instrumentos de dominação e exploração da natureza, e logo, dependentes de decisões e resoluções tomadas em sociedade (Beck, 2002b). De pertinência particular para este estudo, verifica-se esta tendência na evolução dos sistemas de proteção social, pois os riscos sociais na “economia política da incerteza” (Bourdieu 1998 in Fernandes, 2006, p. 43) são entendidos como resultantes de fonte interna, quer aos indivíduos, quer à ordem social. A gestão dos sistemas de proteção social, cuja falência é considerada um dos riscos sociais mais relevantes, que por sua vez produz efeitos nefastos agudizando outros riscos, como o desemprego. Na lógica do risco, é importante clarificar os erros cometidos na gestão de tais sistemas, de modo a corrigir a trajetória para minimizar os danos potenciais (Beck, 2002a; Fernandes, 2006).

A noção de risco é contemporânea da sociedade industrial, o desenvolvimento da gestão e cálculo de risco fez parte do processo de industrialização que pressupunha condições que não são viáveis na segunda modernidade: a possibilidade de controlo antecipado dos resultados – o conhecimento limitado das probabilidades e limitada possibilidade de preparação de estratégias alternativas de

re(ação) levam à exclusão do pior cenário; a capacidade de delimitação das consequências no tempo-espaço – carácter global e transgeracional dos impactos; a possibilidade de reparação de danos através da indemnização monetária (quanto dinheiro vale uma espécie extinta?); a aplicabilidade do princípio contaminador-pagador, reveladora da dificuldade de imputar responsabilidades perante ameaças globais quando os sistemas de previsão e gestão de riscos dependem ainda do Estado Nação. Todas estas condições perderam exequibilidade na sociedade do risco global (Beck, 2002a). Segundo Beck (1996 in Fernandes, 2006, p.121) “a sociedade de risco origina-se onde os sistemas de normas sociais fracassam em relação à segurança prometida perante os perigos resultantes da tomada de decisões”. A garantia de segurança falha perante os riscos globais porque a lógica do cálculo de riscos se desenvolveu numa fase anterior da modernidade, dá-se entre cálculo e riscos um conflito de épocas – a primeira e a segunda modernidade (Beck, 2002a).

A reflexividade inerente à transformação das sociedades contemporâneas inclui, não só, o ato de reflexão mas o movimento de reflexo. Segundo Beck, concentra-se fundamentalmente neste último, no sentido em que os indivíduos são agora caracterizados pela capacidade de escolha e só a capacidade do ato reflexo lhes permite operar num mundo marcado pela velocidade que exige rapidez na tomada de decisões. Para Latour (2003 in Beck et al., 2003, p. 3), a reflexividade não significa o fomento da mestria e da consciência, mas justamente a constatação iluminada de que a mestria é impossível. A reflexividade, para Giddens (1998), consiste na propensão para a revisão constante de pressupostos, com base em nova informação, que é aplicada de tal modo às várias esferas da vida, que chega a recriar o carácter das próprias práticas sociais. Mais ainda, a reflexividade impõe “a reflexão sobre a natureza da própria reflexão”, subvertendo a razão, na medida em que a destitui das anteriores certezas, substituindo-as pelo carácter inacabado das hipóteses (Giddens, 1998, p. 27).

Para além da reflexividade, entendida como apropriação reflexiva de conhecimento, identificam-se outros dois fatores dinamizadores da modernidade – a separação do tempo e do espaço; e o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização (Giddens, 1998, p. 37). A separação espaço-tempo remete-nos para as possibilidades de comunicação, de produção, de gestão e de governação criadas pelas TIC (Castells, 2000). A descontextualização, processo de desenraizamento dos referenciais simbólicos dos sistemas concretos de ação, opera com base em dois elementos centrais, nos quais assenta a confiança moderna: os princípios (garantias simbólicas), e os sistemas abstratos (sistemas periciais). Os primeiros correspondem a meios de intercâmbio que podem ser “passados em redor”, sem olhar às características específicas dos indivíduos ou dos grupos sociais, das quais o dinheiro é o exemplo por excelência. Os segundos, a todo o tipo de mecanismos baseados em conhecimento técnico que não é dominado pelo indivíduo comum e do qual, no entanto, ele depende diariamente (exemplos: sistema financeiro; sistemas informáticos; sistemas eletrónicos e mecânicos,

entre outros) (Giddens, 1998, p. 15). A confiança nestes sistemas é, contudo, recursivamente questionada, dada a inerente reflexividade dos indivíduos e dos grupos sociais que constituem os sistemas sociais em contínua recriação de normas e práticas.

Porque os sistemas periciais implicam peritos, entramos no âmbito das relações entre profissionais e seus clientes, que é nosso interesse específico. As dinâmicas de estabelecimento e quebra de confiança são fulcrais nestas relações, assumindo particular relevo no domínio do trabalho social. No quadro de decepção com o projeto da modernidade, a maior acessibilidade ao conhecimento científico, por parte do público, e o ceticismo perante as promessas da ciência e da técnica favorecem a quebra de confiança no âmbito destas relações. Giddens percebe o potencial transformador das relações sociais (particularmente no que diz respeito à vivência espaço-temporal) que detêm os sistemas periciais, quer em termos de perdas – no sentido em que os indivíduos perdem o domínio sobre o conhecimento necessário para o seu dia-a-dia, e até certo ponto, veem limitada a possibilidade de controlar diretamente a sua propriedade; quer em termos de ganhos – na medida em que estes processos permitem superar o tempo e assim trazem oportunidades vivenciais que em contextos pré-modernos seriam impensáveis (Giddens, 1998). Tal transformação no ritmo e na dinâmica das relações sociais tem efeitos severos, a nível do trabalho social, visto que a profusão de sistemas periciais tende a criar novas formas de exclusão para camadas crescentes da população. Concomitantemente, o próprio campo do trabalho social é perpetrado por esses sistemas que frequentemente invertem a relação meios/fins, forçando os profissionais a adaptar-se ao sistema, ao invés, de se conceberem sistemas que se adaptem à prática profissional. Em sintonia, o conjunto de tendências integradas no movimento de empiricismo do trabalho social (Webb, 2006) concorrem para que os próprios sistemas de proteção social se constituam enquanto sistemas periciais (Amaro, 2012), a saber: a racionalização, a focalização na tarefa e na solução, a sistematização e simplificação de procedimentos até à unidade de tarefa, a avaliação por resultados, guiadas por princípios de eficiência de produtividade. Desta forma, a população assistida vê-se, como indicam Sáez e Sanchez (2006), obrigada a confiar nos trabalhadores sociais, criando-se relações de confiança por defeito, isto é, aqueles sistemas são o último reduto da confiança, para os desafiados (Garnier, 1998). Garnier (1998) designa de desafiados os indivíduos, inseridos em processos de exclusão social, que perdem o reconhecimento, enquanto cidadão ativo e participante do sistema contributivo, que se sentem em dívida por se verem dependentes da assistência (filiação social contributiva), e que perdem também outros laços de pertença que lhe permitam construir a sua identidade (filiação social identitária).

A ótica do conceito de exclusão social que substitui o conceito de pobreza no discurso político da UE, a partir dos anos 90 (Costa, 1998), assume que a ordem da desigualdade não é mais a mesma da sociedade industrial. Isto é, não é estritamente baseada na desigual distribuição do rendimento, não

parte apenas de questões infraestruturais. A exclusão social inclui as diversas dimensões da vida humana, pressupondo que a integração social não se relaciona apenas com o lugar ocupado no sistema de estratificação social, mas também com o acesso à justiça, e com o capital social dos atores. Mais ainda, a exclusão social é entendida como um processo, enquanto a pobreza era entendida como condição de partida. A exclusão social não assume um carácter determinístico, ela pode atingir ou não indivíduos em situação de pobreza, e pode também atingir indivíduos que não se encontrem em situação de pobreza. Em casos associados a adições, como o jogo, o álcool ou os psicotrópicos, frequentemente é um processo de exclusão social que coloca o indivíduo em situação de pobreza. Assim, se a pobreza é vista em termos de desigualdade, a exclusão social é perspectivada enquanto risco, inclui: probabilidade, contingência e incerteza (Amaro, 2000; Fernandes, 2006).

Atualmente, não só o léxico técnico mas também a linguagem mediática incorpora termos como: jovens em risco; crianças em risco (nesta temática Parton (1996) apresenta os critérios de proteção de crianças do *Social Services Inspectorate*, dois dos quais centrados na medição do risco); famílias em risco; no âmbito da prevenção e apoio à toxicodependência – redução de riscos, minimização de danos (SNS, 2009). Parton (1996) chega a considerar que se desenvolveu uma obsessão em torno do risco no campo do trabalho social e Stalker (2003 in Amaro, 2012) aponta que o controlo e gestão dos riscos passam a ser a ótica vigente nos sistemas de bem-estar. Propaga-se uma cultura do risco, elemento-chave do processo de modernização reflexiva que Beck e Lau concetualizam como uma pluralização da modernidade, descrevendo uma passagem de uma primeira para uma segunda modernidade ou da modernidade simples para a modernidade reflexiva (Beck & Lau, 2005, p. 525).

As consequências da modernidade que motivam a cultura do risco são analisadas por Habermas (1999) como conflitos entre o *sistema* e o *mundo da vida*, e mais particularmente, definidas como crises. Ele entende por crise, uma perturbação permanente na integração do sistema e na integração social, isto é, que cria dificuldades de regulação e ameaça a identidade social de uma dada sociedade através de transformações críticas. Para este autor, que perspetiva a constituição de valores e normas sociais na correlação entre integração sistémica e integração social, “as crises nascem quando a estrutura de um sistema social, confrontado com um problema, admite menos possibilidades de soluções do que o sistema dela reclama para se manter” (Fernandes, 2006, p. 22). Podemos operacionalizar esta definição para a atual situação de crise económico-financeira e fazer-lhe um breve enfoque à luz das duas teorias explanadas acima. O atual debate acerca da crise económico-financeira, parece focar sobretudo uma crise de confiança: os mercados internacionais necessitam restabelecer a sua confiança nos países «inseguros», como Portugal. As relações de comércio internacional são perspectivadas em termos de risco e de confiança, as oscilações dos mercados financeiros são marcadas por uma forte contingência, não alheia às relações de força geopolíticas. Os

estados, desenhados para prover segurança às suas populações, constituem, eles mesmos, uma fonte de risco e insegurança, associados à dívida pública e à ameaça de falência do projeto europeu de integração económico-financeira. Um sentimento de incerteza invade os cidadãos, trabalhadores, consumidores, cuja confiança naqueles sistemas de regulação está em níveis cada vez mais baixos. Ocorrerá o que Habermas (1999) entende como colonização do Mundo da Vida quando os sistemas normativos que estruturam os sistemas político e financeiro deixam de estar baseados na verdade, deixam de ser legitimados pela (re)produção cultural e pela integração social, que se veem sublimadas pelas forças de integração destes subsistemas (Scott, 2006). Parafraseando Fernandes (2006), na modernidade tardia, os indivíduos sentem a necessidade de fundamentar a confiança no exterior, visto que as normas e valores sociais contingentes não a garantem. Assim, segundo Beck (1998 [1986], p. 34) “a vivência dos riscos pressupõe um horizonte normativo (...) de confiança rompida”, dada a dificuldade de “antecipar o futuro”, que para Luhman (2005, p. 5) consiste na atitude de confiança, ou seja, “em comportar-se como se o futuro fosse certo”.

Num preâmbulo, esclareçamos a noção de Estado. O Estado é definido como uma sociedade política organizada, composta por uma determinada população, fixada num dado território delimitado, onde o exercício da soberania, bem como, o monopólio da violência legítima, são atribuídos a um grupo específico (o governo) que controla as estruturas de governação, “em regime de exclusividade” e de forma despersonalizada (Caeiro, 2008, p. 192). O Estado-Nação agrega a noção de Estado, construção de carácter intrinsecamente político, ao conceito de Nação que expressa uma identidade cultural e, por vezes, étnica, comum à população de determinado Estado.

Na segunda modernidade, o Estado-Nação vê-se condicionado, em grande medida, pelo peso de outros agentes políticos que agem à escala transnacional, nomeadamente, as organizações não-governamentais e as estruturas regionais transnacionais, fenómeno que Beck apelida de subpolítica. A subpolítica é entendida como a expansão da ação política fora da esfera parlamentar e para lá das prescrições jurídicas (Beck, 2002a). Na segunda modernidade, os indivíduos emancipam-se face às estruturas sociais através da sua crescente reflexividade, tomam a iniciativa temática associada a movimentos de organização da Sociedade Civil que pressupõem uma rutura com o passado e a criação de novos valores e padrões sociais, entre os quais se salienta o movimento ecológico. Esta individualização é oposta à noção de individualismo possessivo, ela associa-se contrariamente a uma moral da nova época que põe a tónica na construção da identidade, no respeito pelo meio ambiente e pela igualdade étnica e de género. Trata-se de um novo cosmopolitismo – que salienta a imbricação e a interdependência entre pensar em si mesmo e viver para os outros (Beck, 2002a, p.16). Já Giddens (1991) conceptualiza a política da vida como a intersecção entre o político e o pessoal, na medida em

que o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade têm impactos na vida social e na forma como os indivíduos e grupos se relacionam com as regras e instituições.

Concomitantemente, os direitos sociais e a redistribuição de rendimentos organizada pelos sistemas de segurança social assentam num individualismo institucionalizado, assim como a prestação de serviços sociais. A este respeito, Amaro (2012) salienta que ao mesmo tempo que o indivíduo se liberta das grilhetas das pertenças sociais, torna-se mais vulnerável perante a sua inserção individual no mercado de trabalho, o acesso ao consumo, à educação, à saúde e à proteção social. De acordo com Beck (2002a), o indivíduo funciona como o referencial por excelência da ação social e política, visto que ele se liberta dos constrangimentos culturais impostos por instituições como a religião, como a família, a tradição, a moral convencional, assim como, se descola de constructos como a classe social, o estatuto social, ou os padrões de género. Na segunda modernidade, produz-se uma descontinuidade com as certezas da sociedade industrial, a saber – a estrutura classista, o poder do Estado-Nação, e a crença inabalável na racionalidade e no controlo linear tecno económico. Algumas reservas há a apontar a estas afirmações. Em primeiro lugar, as transformações na estrutura de classes estão longe de significar a diluição das mesmas, e muito menos a diminuição das desigualdades – as desigualdades socioeconómicas vêm aumentando, a um ritmo acelerado, quer à escala global, quer às escalas nacionais; em segundo lugar, a crença na racionalidade instrumental é ainda um pilar estruturante da conceção das políticas públicas e de grande parte das práticas de gestão, afetando duplamente o domínio da proteção social, com consequências graves no acesso aos direitos sociais e nas condições de desenvolvimento do trabalho social (Amaro, 2012).

Enquanto instituição-chave da primeira modernidade, o Estado-Nação foi estruturado com base na homologia entre o espaço e o tempo, na identidade entre o espaço e as populações – ora, na segunda modernidade, a globalização e a compressão espaço-tempo invalidam tais pressupostos; e ainda na equivalência entre o passado e o futuro – e este é o motivo pelo qual nos é difícil imaginar a abolição do Estado-Nação (Beck et al., 2003). A modernidade constituiu uma sociedade histórica – isto é, uma sociedade que se posiciona numa continuidade histórica, ao invés de se comparar com um passado mítico ou distante. Esta conceção abre portas para a expectativa de consistência histórica, ou seja, a esperança de que os elementos do passado que permanecem no presente continuem a ter um impacto semelhante no futuro. Acrescente-se, a identificação entre história e história das nações, que vem destronar a ideia de história mundial desenvolvida no séc. XVIII e XIX, e compreendemos o porquê da associação entre o início e o fim da modernidade, respetivamente, com o passado e o futuro do Estado-Nação. Contudo, o carácter revolucionário da modernidade abre portas para a conceção da expectável e irreduzível alteridade do futuro, mostrando-nos a possibilidade de superar as hierarquias do espaço e do tempo (Beck et al., 2003). Ou seja, ao mesmo tempo que unifica sociedade e história,

a modernidade assume a abertura institucionalizada da história que se materializa em inovação, mudança e crise, mas também, na dominação do mundo pelo progresso e pela racionalidade. E neste sentido, a modernidade inverte a relação entre passado e futuro, colocando o futuro como referencial da ação presente (Beck et al., 2003).

A consciência do risco tem aqui grande influência, pois se o futuro é equacionado em termos de perigosidade e dano potencial, é o presente que tem de se adaptar no sentido de reduzir a probabilidade e a severidade de possíveis ocorrências futuras, e minimizar os resultados das suas consequências. Perante riscos globais, os métodos utilizados no passado deixam de servir de referencial para fazer frente a ameaças, que se entendem como ameaças de outra ordem, com um novo alcance e uma nova escala. Assim, se o Estado-Nação se vê acometido por riscos que extravasam a sua alçada, surge a necessidade da criação de estruturas transnacionais que possam responder cabalmente aos desafios por eles colocados. Na segunda modernidade, será a sociedade civil o palco principal, através do exercício dos direitos de cidadania e liberdade política à escala global, na promoção do qual as organizações não-governamentais terão um papel crucial. A análise de Beck relativa ao Estado-Nação é particularmente pertinente para estados, como Portugal, integrados em organizações políticas regionais, como a UE (Beck, 2002a).

De acordo com Hobbes (1985 [1651]), o Estado surge para prover segurança às populações e seus territórios. Hoje, a segurança volta a ser um elemento central da política às várias escalas, concebida pela lógica do risco. Os estados substituem as políticas de bem-estar social por políticas de luta contra a exclusão social (Fernandes, 2006). Esta alteração implica a consciência do carácter contingente do futuro expresso na onnipresença do risco. As questões sociais parecem deslocar-se do quadro conceptual da justiça, para o da segurança, sendo perspectivadas em termos de risco, vulnerabilidade e danos. Esta mudança não é alheia ao conflito de escalas, pois para Beck (2000 in Fernandes, 2006, p.113) “o desenvolvimento económico surge na política nacional, enquanto as consequências sociais se concentram nas redes do Estado nacional”.

É importante recordar que os sistemas de bem-estar se constituem justamente no quadro do Estado-Nação ocidental, fazendo parte do projeto modernista, orientado pela crença na racionalidade e na dominação do planeta pela Humanidade, por intermédio da ciência e da técnica (Amaro, 2012). O trabalho social surge neste contexto, como domínio disciplinar enraizado nas ciências sociais, e grandemente impulsionado pelo fomento daquelas, no Pós-Segunda Guerra Mundial, com a produção de teorias e métodos de investigação. O surgimento de profissões no domínio do trabalho social, das quais a de assistente social é o primeiro exemplo histórico, parte de um compromisso entre ciência e moral, que promete garantir a harmonia entre o progresso técnico-científico e o desenvolvimento humano, num cenário de justiça social, igualdade, democracia (Amaro, 2012). Tais promessas da

modernidade são goradas. Logo, o trabalho social é profundamente afetado por aquelas mudanças, sugerindo Webb (2006, p. 4) que este tem agora que ser perspetivado segundo as “lentes teóricas da sociedade do risco, do neoliberalismo e da modernidade tardia”, na medida em que o trabalho social é, cada vez mais, o de analisar os processos de exclusão que os indivíduos e grupos enfrentam, no sentido dos riscos que estes comportam, sendo a seleção dos ‘merecedores’ de apoio feita mediante um cálculo de riscos (Amaro, 2012).

2. Ciência e técnica como instrumentos de dominação

Enquadradas no projeto da modernidade, através da homogeneização da cultura científica (Bernardo, 2013) e sua inculcação na ideologia da modernidade (Azevedo, 2007), as promessas não cumpridas da ciência motivam as principais críticas pós-modernistas que anunciam a crise de paradigma da ciência. Tais críticas são motivadas, em parte, pelos efeitos nefastos do domínio da técnica e da ciência no planeta e suas gravosas consequências para a Humanidade, e em parte, pela defesa do relativismo, do pluralismo e da emancipação de outras formas de conhecimento face à ciência. Os pós-modernos defendem que “não existe verdade e sim, verdades, ou seja, não há um referencial objetivo da verdade, pois para estes autores a ciência e o conhecimento científico não refletem mais a realidade” (Sousa, 2005, p. 10). Este processo é visto por alguns como uma desmistificação da ciência, no sentido que sua aproximação às outras formas de conhecimento resulta na anulação da superioridade que lhe era atribuída. Santos (1988, p. 55) clama a “necessidade” da ciência superar as oposições que estabelece com o senso comum, pois, para ele, “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. Porém, de acordo com Sousa (2005, p. 12), contraditoriamente, os pós-modernos promoveram “a entificação da ciência, dificultando a possibilidade de contacto fecundo entre o conjunto da sociedade e a ciência” e desta forma favoreceram os interesses da burguesia capitalista que mantém a sua hegemonia, em grande parte, através do domínio do conhecimento científico. Ou seja, a aparente tentativa de flexibilização do acesso ao conhecimento através da aproximação entre várias formas de saber, acaba por favorecer a manutenção do poder das classes letradas sobre o conhecimento científico, efetuando-se unicamente uma subida de estatuto por parte do conhecimento considerado não científico, sem que as classes populares acedam de modo efetivo ao conhecimento científico. Como indica Vale (2009, p. 61), o conhecimento e a informação, por si só, ampliam as possibilidades de escolha dos indivíduos. O peso destes recursos na criação de emprego e no crescimento económico é tal que a espacialização das redes de inovação gera impactos nas políticas de desenvolvimento. Neste contexto, dado que *saber é poder*, a expansão do acesso ao conhecimento coloca-se como critério de justiça espacial — uma aceção espacial das várias dimensões de justiça — económica, política e social, que deve entender-se não só em termos de distribuição de recursos, mas também em termos de acesso a bens e serviços e à participação na vida

política (Soja, 2009). Podemos identificar esta tentativa na crescente preocupação com a aquisição de competências ao longo da vida, expressa em documentos europeus e nacionais, e, a valorização das competências adquiridas em contextos não formais (CCE, 2000; JO, 2015; UNESCO, 2010).

No que às evoluções paradigmáticas diz respeito, destaca-se a introdução da dúvida radical – a possibilidade contínua e universal de revisão de todas as premissas – a dúvida metódica – que abrange não só os constructos científicos, mas os efeitos sociais indesejados das aplicações científicas (Beck, 2002a; Fernandes, 2006; Giddens et al., 1996). Esta dúvida relaciona-se evidentemente com as implicações das decisões científicas em termos de risco. E prende-se, também, com uma alteração importante no método científico que Beck encontra sobretudo nos campos nuclear, químico e genético, onde é necessário aplicar primeiro para poder investigar, convertendo, assim, a sociedade em laboratório (Beck, 2002a). Note-se, que no âmbito do trabalho social, o mesmo se pode afirmar, dado que a investigação científica depende dos processos relacionais de construção de conhecimento sobre uma realidade com a qual se interage. Perante a evidência da incerteza inerente à prática da ciência, comprovada cada vez mais pelas situações de perigo provocadas (a título de exemplo: Chernobil, Fukushima, Golfo do México), a política poderá liberar-se da tecnocracia, tornando-se a gestão de riscos mais plural. Beck (2002a) defende a constituição de uma democracia ecológica, onde ciência e política se reorientam e autocontrolam, o que só pode ser efetivo se a ciência se abrir à sociedade, permitindo que a esfera pública filtre as suas limitações.

O que ocorre nas sociedades contemporâneas é, porém, a sobrevalorização da ciência e da técnica, em detrimento dos princípios democráticos, nomeadamente, na gestão de riscos, tendo os cientistas primazia na resposta à questão – “quanta segurança é segurança suficiente?” Questão esta que é eminentemente cultural e política, de modo que a sua vinculação ao discurso científico deixa grandes dúvidas quanto ao carácter democrático da gestão de riscos. Beck fala-nos da *tecnocracia crítica* que domina os conflitos de risco, na medida em que continuamos a depender da ciência e da técnica para nos redimir dos pecados que causamos justamente pelo uso da ciência e da técnica durante a industrialização (Beck, 2002a, p. 92; Fernandes, 2006). Este paradoxo resulta de uma dificuldade que, já Merton, em 1952, apontava como entrave ao desenvolvimento da Sociologia da Ciência, a de trazer a ciência ao debate público (Duarte, 2009). De realçar que o foco das investigações neste campo se tem centrado nos impactos da ciência na sociedade, descurando “o modo como a sociedade influenciava a ciência”, ou seja, a visão da ciência como problema social (Duarte, 2009, p. 3). Parece-nos fundamental compreender a ciência na sua interdependência com os tecidos institucionais, sociais e económicos que a suportam e para os quais se desenvolve.

Argumenta Habermas, (1993) que a ciência e a técnica colocadas ao serviço do Estado-Providência, como instrumentos de prevenção e combate aos problemas sociais, cumprem a função ideológica de

legitimação do sistema capitalista, ao mascarar problemas políticos em problemas administrativos e/ou técnicos. A relação entre ideologia e ciência é uma questão que tem vindo a preencher as preocupações epistemológicas, particularmente nas ciências sociais, pelo seu carácter específico, dada a inclusão do observador no objeto estudado, e a imbricação da sua subjetividade com o mesmo. Esta especificidade leva Morin (1984, p. 57) a aconselhar: “Devemos situar-nos a nós mesmos, situando a sociedade”; e Weber (1979 [1919]) a propor que a ciência professasse valores independentes do campo político. Assim, consideramos que ciência e teoria social não estão, nem devem estar de costas voltadas, visto que o conhecimento científico deve ser colocado ao serviço do desenvolvimento sustentável. Como tal, todos os usos benéficos ou nefastos do conhecimento para a promoção de uma sociedade integralmente desenvolvida e justa devem ser tidos em conta, e geridos, não só pelos cientistas, mas pelos cidadãos, a quem diz respeito o futuro das nações, das regiões e do planeta (Bryant, 2007, p. 43). Na mesma linha, Habermas (1971) chama a atenção para o facto de não caber à ciência e à técnica tomar decisões políticas ou culturais, propondo que o controlo técnico deverá ser colocado sob as condições de consenso democrático. Já Weber (1979 [1919]) se preocupou em delimitar o âmbito político e o campo científico, definindo os contornos para o exercício autónomo da atividade científica. Esta só pode efetivar-se quando a um articulado de conhecimentos teóricos se associem valores próprios àquela prática profissional. Só uma ciência que reconheça e afirme os seus pressupostos poderá constituir grupos profissionais capazes de combater a instrumentalização política do seu campo de conhecimento (Weber, 1979 [1919]). Nesta ótica, o profissionalismo, enquanto articulado de princípios que atribuem legitimidade a uma prática com bases científicas, surge como entrave à “mercadorização do conhecimento e da técnica” (Caria, 2005a, p.25).

Beck (2002a) deteta que a hierarquização no seio das ciências coloca as ciências físicas no centro da gestão de riscos, quando o debate principal a respeito do risco concerne o que é culturalmente aceitável, e neste sentido as ciências sociais estão melhor equipadas para modera-lo. Também Bernardo (2013, p. 284) inspirado em Morin (1982) argumenta que “um cientista das ciências exatas está habituado a reduzir o complexo ao simples, e não a enfrentá-lo”, ao contrário do cientista social que é formado para compreender a complexidade do social. Na mesma ótica, Beck (2002a) defende o envolvimento de sociólogos na gestão de riscos, dadas as implicações políticas e culturais que estes envolvem, salientando a importância da imaginação sociológica na compreensão da multidimensionalidade dos riscos. Esta posição parte da consciência do carácter interdisciplinar da gestão de riscos, interdisciplinaridade inerente ao próprio ordenamento do território e à geopolítica, processos fundamentais na sociedade de risco global. Esta consciência torna-se preciosa, tendo em conta que as ciências e metodologias de análise contextual são mais valiosas do que as metodologias

de controlo linear, não só para a compreensão, mas também para a orientação da ação nas sociedades contemporâneas, como tal, é uma necessidade implicar cientistas sociais na análise de riscos.

A subalternização das ciências sociais, é sentida duplamente, no campo do trabalho social. Em primeiro lugar, o movimento empiricista aproxima os trabalhadores sociais das ciências exatas, favoráveis à medição de resultados, guiando a prática profissional pelo pragmatismo, pela lógica da intervenção de curto prazo e de conteúdo simples, orientada à tarefa (Webb, 2006). Em segundo lugar, e de forma articulada, sente-se uma tensão entre as lógicas gestionárias das estruturas de provisão dos serviços que tendencialmente impõem uma racionalização linear e métodos positivistas, e, os princípios teórico-metodológicos, tendencialmente alinhados com a investigação-ação, defendidos pelos trabalhadores sociais (Amaro, 2012). De acordo com Amaro (2012), não se verifica um tecnicismo próprio à lógica do campo, mas o *managerialismo*, sendo uma racionalidade técnica e instrumental do domínio da gestão, que pela aplicação de sistemas burocráticos, modelos de avaliação e controlo de resultados, operacionalizados em sistemas informáticos, se impõe sobre a profissionalidade dos trabalhadores sociais, chegando a falar-se de uma desprofissionalização (Dominelli, 2004; Webb, 2006). Podemos considerar que os processos pelos quais se efetivam tais imposições gestionárias às práticas profissionais constituem uma dominação ideológica que faz uso da ciência e da técnica para se legitimar. Tal processo radica de uma conceção monolítica de ciência e de técnica, numa perspetiva unicamente instrumental, que se coaduna com a dominação do planeta pela humanidade.

Numa reflexão mais ampla, Beck, Bonss e Lau (2003) defendem a construção de uma nova ciência social que dê conta das espacialidades e historicidades contemporâneas, superando as hierarquias do espaço e do tempo que tendem a ignorar a alteridade do futuro: uma sociologia cosmopolita, uma ciência política cosmopolita – baseadas em novos quadros conceptuais e teóricos e novas metodologias. Na mesma linha seguem Behbehanian e Burawoy (2011) que entendem a sociologia global como a terceira fase da sociologia, ciência que começou por se centrar nas comunidades, depois no estado-nação, e agora necessita acrescentar à análise dessas duas escalas, a compreensão das forças, das conexões e das imaginações globais.

Diretamente relacionado com a centralidade da ciência e da técnica, no processo de modernização, está a crescente especialização profissional de todos os domínios de atividade económica, que coloca os detentores do conhecimento teórico-científico no centro do controlo social (Pinto, 2011). Podemos ver as profissões como “instrumentos de resposta às necessidades sociais que concorrem para a integração e coesão sociais nas sociedades capitalistas” (Gonçalves, 2007, p. 179). Assim, segundo Feiteira (2011, p. 15-16) as profissões ligadas à prática da ciência vêm satisfazer a necessidade crescente de conhecimento e de tecnologia, dada a “progressiva incorporação das ciências como

forças de produção”. Para o processo de profissionalização dos cientistas concorre também “o crescente papel das universidades na produção dos cientistas” e, o papel regulador do Estado, quer quanto às qualificações adquiridas no sistema de ensino e formação, quer quanto ao “controle ocupacional do mercado de trabalho”. Com grau decisor variável, de contexto para contexto, o Estado tem um papel importante na jurisdição das profissões, isto é, na definição, regulamentação e controle das condições e contornos do seu exercício, tendo em conta as inter-relações com outras profissões (Abbot, 1988). Neste sentido, o Estado pode surgir como castrador ou legitimador da autonomia das profissões. A autonomia é uma das principais características da “hierarquização social das profissões nas sociedades contemporâneas em termos do seu prestígio e poder”, a par do “credencialismo” e da “especialização” (Feiteira, 2011, p. 15). Na modernidade reflexiva, alguns autores apontam o desenvolvimento de processos de autocontrole e autoregulação, entre os quais: a formalização dos próprios meios de autocontrole, a substituição de estruturas burocráticas por hierarquias profissionais; e um maior contacto com centros de investigação científica e inovação tecnológica, não exclusivamente ligados à academia (Caria, 2005a). Outros, porém, afirmam que esta autonomia tende a ser relativa, sentindo-se um maior controle, quer por parte do Mercado, particularmente dos empregadores, quer por parte do Estado (Friedson, 2001; Pinto, 2011).

No campo da produção científica, a autonomia tem feito parte da cultura profissional dos cientistas, a quem se associa o livre pensamento e a atitude questionadora e investigativa. A perseguição a numerosos cientistas por parte de regimes totalitários é reflexo dessa tendência. Diz-nos Feiteira (2011, p. 15) que só a autonomia profissional garante a prestação de um “serviço com independência, resultando em reconhecimento social, prestígio e poder”. Ou seja, a sociedade faz as profissões, e as profissões transformam a sociedade através da sua ação legitimada pelas necessidades sociais que cumprem. Deste modo, a ética profissional, uma das características distintivas das profissões (Gonçalves, 2007, p. 179)⁷, torna-se crucial para o exercício de qualquer atividade, mas particularmente da atividade científica, dada a centralidade da ciência nas atuais sociedades, nomeadamente, a sua responsabilidade na gestão de riscos. Para Weber (1979 [1919]), a ética não é universal, devendo ser específica a cada tipo de atividade e papel desempenhado⁸. Assim, diferencia a “ética das convicções” da “ética da responsabilidade”, considerando apenas válida no campo religioso, uma orientação unicamente por princípios que não tenha em conta as consequências da ação, e nomeadamente os efeitos da “irracionalidade ética do mundo” (Weber, 1979 [1919], p. 88).

⁷ A saber, entre os atributos exclusivos de uma profissão, encontram-se: “o altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos, complexos e especializados, obtidos após uma longa formação universitária, utilizados de modo racional e não mercantil, e a orientação das práticas profissionais por princípios éticos e deontológicos” (Gonçalves, 2007, p. 179).

⁸ Recorda que a organização social hindu fazia corresponder uma ética, um dharma, a cada profissão, separando-as no sistema de castas (Weber, 1979).

Merton (in Pinto, 2011, p.198) desenvolve a noção de *ethos científico* como um quadro normativo que orienta e legitima a prática científica, integrando uma dimensão técnica relativa à validade empírica e lógica, e uma dimensão moral ou social, relativa à legitimidade sociocultural. Só a partilha e a defesa de códigos deontológicos conscientes, quer dos impactos da atividade científica na sociedade, como das pressões político-administrativa, político-partidária e subpolítica sobre a ciência, poderá garantir a legitimidade da prática científica.

Associadas à ética, estão a orientação vocacional e o altruísmo que na generalidade das profissões, começando pelas ditas profissões liberais, têm como referencial a figura do cliente. Para os cientistas, esta figura está frequentemente diluída, no sentido em que estes profissionais estão vinculados a centros de investigação ou produção muito diversificados, tanto públicos como privados, com objetivos, domínios de atuação e escalas díspares. Se focarmos a análise no campo da investigação científica, em Portugal, concentrada nas IES, podemos reconhecer dois principais clientes articulados com os dois principais objetivos daquelas instituições. São eles: os estudantes, por via do ensino, cumprindo o objetivo de formação de profissionais qualificados; e o Estado, quer por via do ensino, quer por via da investigação, contribuindo para o desenvolvimento sustentável por meio da construção de conhecimento científico. Perante a multidimensionalidade da responsabilidade inerente à prática científica, e os múltiplos interesses no seu controlo e instrumentalização, a sua regulação é um debate acessório (Bernardo, 2013). No plano mais macro, Habermas (1993) sugere que a via para uma recuperação do potencial libertador do progresso técnico-científico é a alteração dos seus valores reguladores e do enquadramento institucional através da ação comunicativa.

3. Trabalho e profissionalização na sociedade do conhecimento

A sociedade do conhecimento vista por Tuomi (2005, in Crosling, Nair & Vaithilingam, 2014, p. 3) como “resultado de interações entre fatores técnicos, sociais, económicos e humanos” orienta-se para “a criação de capital económico e social” (Crosling et al., 2014, p. 3). Estas formas de valor são criadas mediante o uso criativo da informação, acessível por meio do desenvolvimento tecnológico, através do pensamento crítico, da reflexividade e da criatividade (Crosling et al., 2014). O traço distintivo da sociedade do conhecimento é a inegável presença e demarcada centralidade de “conhecimentos altamente formalizados e codificados, desenvolvidos por especialistas em instituições especializadas, através de procedimentos de elevado grau de elaboração” (Costa, 2007, p.62). Este tipo de conhecimento adquire um carácter estrutural e estruturante das dinâmicas sociais, logo, da própria evolução das sociedades (Costa, 2007). Como indica Le Boterf (2004, p. 14) estas transformações sociais configuram uma economia do conhecimento, que pode ser entendida como “um certo modo de trabalhar sobre o saber”, que se caracteriza pela “hibridação das diversas tecnologias, a crescente fertilização entre disciplinas distintas, e a criatividade para encontrar

analogias que abrem novos horizontes". Portanto, não se trata apenas da centralidade da informação e do conhecimento, mas do seu uso na construção de conhecimento e de meios de processamento e comunicação da informação, que segundo Castells (2003), é o primeiro pilar da constituição de uma sociedade em rede, auto-criadora, e não só, interativa mas globalmente interconectada.

A economia do conhecimento pressupõe, pois, a pesquisa aberta e a partilha alargada de informação e conhecimento, bem como, um trabalho sobre esse conhecimento, cuja construção dada a velocidade de obsolescência dos saberes deixa de ser vista como um processo cumulativo, passando a conceber-se como um processo relacional. Contudo, mesmo nesta lógica, o risco da concorrência está presente. "Face à dificuldade em controlar a difusão de conhecimentos e a sua apropriação pela concorrência, a criação de uma pesquisa pode corresponder à criação de uma entidade coletiva, que vai permitir internalizar as exterioridades, quer dizer, alargar o círculo de atores que poderão partilhar voluntariamente o conhecimento" (Le Boterf, 2004, p.14-15).

Antes de mais, é necessário frisar, negando formulações que atribuem uma rutura na natureza do capitalismo (Dahrendorf, 1972), que a sociedade do conhecimento é uma sociedade capitalista. Antunes (2013) compreende que o sistema capitalista se baseia numa forma específica de metabolismo social que depende de dois conjuntos de mediações. As mediações de primeira ordem, constituem mediações entre o trabalho e a natureza, dizendo respeito: i) à “regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes”; ii) à condução dos processos de trabalho para que “o intercâmbio com a natureza” permita produzir “os bens (...), os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas”; iii) à criação de um sistema de troca orientado para a satisfação de necessidades e para a otimização de recursos; iv) à coordenação e controle de um conjunto de atividades em expansão; v) à “alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis”; vi) “a constituição e organização de regulamentos sociais (Antunes, 2013, p.20). As mediações de segunda ordem são resultantes da instauração do sistema capitalista e subsequente subordinação estrutural do trabalho e da satisfação de necessidades humanas ao capital. A expansão do capital sustenta-se na contínua expansão do valor de troca, sobrestimado face ao valor de uso, mais próximo da necessidade humana. Só a divisão hierárquica do trabalho, associada ao seu controlo centralizado, permite tal expansão. Quatro condições se conjugaram para “o advento do sistema de capital”: a) “a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção;” b) a centralização de toda a responsabilidade sobre a conceção e regulação das condições e processos de trabalho nas chefias, que exercem poder discricionário sobre os trabalhadores; c) “a personificação do capital como um valor egoísta”; d) “a equivalente personificação” redutora “dos operários como *trabalho*, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante” (Antunes, 2013, p. 21). Stroobants (2005)

associa a separação entre o trabalhador e o seu trabalho ao aumento dos automatismos e da informática, acrescentando que as alterações na estrutura produtiva permitem maior flexibilidade aos empregadores que passam a sujeitos coletivos abstratos, quando anteriormente eram indivíduos identificados.

É neste cenário que se inscrevem os processos de profissionalização, produtores de clivagens e diferenciações entre grupos e segmentos profissionais, de tal modo que se dividem as perspectivas sobre a sua inserção na divisão do trabalho, e logo, na estrutura de classes capitalista. Aquela estrutura parte da divisão marxista entre burguesia e proletariado, no sistema de relações de produção capitalista, no qual a primeira classe, detentora dos meios de produção, impõe as próprias condições de dominação sobre a segunda, que dispõe apenas da sua força de trabalho, cuja venda em troca de um salário lhe permite subsistir, ao mesmo tempo, que garante as condições da sua própria exploração (Marx, 1990 [1890]; Marx & Engels, 2008). Para compreender o exercício de funções por assalariados qualificados, e possivelmente, posicionados em lugares intermédios da estrutura hierárquica das organizações, a esta divisão inicial – posse dos meios de produção, acrescenta-se a divisão relativa à posse de qualificações, e ainda a divisão relativa ao poder de decisão e comando exercido nos contextos de trabalho (Ferreira, 1995; Wright, 1978). Mesmo que estes critérios sejam comumente aceites, divergem as visões quanto ao desenho da estrutura de classes, bem como, quanto à essência das profissões. No primeiro ponto, se Wright posiciona em *situações de classe contraditórias* todos os indivíduos com características mistas, Poulantzas (1987) enquadra na burguesia, ou na pequena burguesia, todos os assalariados não produtivos, isto é, que realizam trabalho administrativo ou intelectual (Wright, 1978). Destacamos, em seguida, outras dimensões de diferenciação quanto à natureza do trabalho realizado, exploradas por Arendt (2001 [1958]).

No que toca à essência do fenómeno profissional, Larson (1977) perspectiva as profissões como grupos de interesses na estrutura de classes capitalista, que competem por ganhos em estatuto, através do fechamento de mercados de serviços profissionais, por meio do exercício do seu trabalho. Para Hughes (1958), os profissionais são, acima de tudo, trabalhadores, e neste sentido, é a dimensão prática e interativa do trabalho que deve servir para a definição dos grupos profissionais. No sentido lato, “a prática profissional é ação social” (Pinto, 2011, p. 108) sublinhando-se aqui o carácter interventivo dos atores na sua relação com estruturas e macroestruturas institucionalizadas, relação esta que passa não apenas pelos comportamentos e atitudes, como também pelo discurso e pelas representações. Compreendemos, pois, as profissões na ótica da sociologia da ação, isto é, valorizamos as perspectivas dos atores, na pluralidade de racionais que a ação humana incorpora (Pinto, 2011).

É inegável o lugar central que os grupos profissionais ocupam no quadro do desenvolvimento técnico-científico, pilar da modernização. Tal centralidade é demonstrada pela crescente visibilidade deste campo, que tem sido objeto da sociologia, antes mesmo da constituição da área de especialização em sociologia das profissões, o que só ocorreu em meados do século XX (Pinto, 2011). Weber entendia que o crescimento das profissões cimentou o processo de racionalização das sociedades ocidentais e ao mesmo tempo a racionalização das instituições contribui para o desenvolvimento das profissões. Já Durkheim (1989b [1893]), na segunda edição de *A Divisão Social do Trabalho*, postulava que os grupos profissionais representados por associações seriam o esteio da regulação e da equidade nos modos de organização do trabalho. Ainda que adotando perspectivas diferentes quanto aos impactos da profissionalização no desenvolvimento societal, ambos os autores definem as profissões como fenómeno da modernidade, distinto das corporações pré-modernas, quer pela sua forma de composição, pelos modos de ação, como pela dimensão e extensão dos grupos (Rodrigues, 2012; Pinto, 2011). Rodrigues (2012) entende que são as articulações entre o grau de autonomia profissional e o papel do Estado na regulação de dado grupo profissional que configuram as suas relações com o Estado e com o sistema de ensino. A constituição de entidades representativas é motivada pela defesa dos interesses do coletivo, bem como, pela partilha de valores e de processos identitários, sendo que as associações têm diferentes bases de apoio, algumas unem todos grupos ocupacionais de um setor de atividade económica, outras reúnem grupos de subsectores ou organizações específicas, outras ainda, formam-se numa base disciplinar ou académica. Numa visão agregadora, Bourdieu (2011, p. 148) perspetiva o campo profissional como um campo social, no qual a estrutura das “relações de força objetivas” se reflete numa estrutura de “relações de força simbólicas” que promove como legítima dada visão sobre o próprio campo, suas divisões e respetivas nomeações dos distintos grupos. No seu apogeu, as “estratégias simbólicas” dos grupos profissionais chegam a ser legitimadas e legalizadas pelas classificações oficiais das profissões, que sendo decretadas por via estatal, se enquadram no “monopólio da violência simbólica legítima”, que a este está reservado (Bourdieu, 2011, p. 149).

Segundo Arendt (2001 [1958], p. 107), a glorificação do trabalho característica da época moderna, vem dissipar a distinção medieval entre labor e trabalho. Recorrendo a Locke, destaca que entre “o labor do nosso corpo e o trabalho das nossas mãos”, se encontram duas objeções: i) a histórica procura humana pela superação da necessidade, associada ao labor que entendido como processo quase biológico se remete à manutenção da vida, e como tal é desprezado enquanto atividade servil; ii) a também enraizada aversão humana pelo trabalho que se esgota em si mesmo, isto é, que não produz obra, ou resultados visíveis. Neste ponto, Arendt (2001 [1958]) explora a etimologia das palavras, concluindo que o substantivo «labor» expressa essa condição inacabada de processo, enquanto o de trabalho exprime um resultado final. Note-se que esta distinção não corresponde à diferenciação entre

trabalho manual e trabalho intelectual, ou entre trabalho qualificado e não qualificado. Podendo interpretar-se erroneamente a noção de labor por trabalho manual e a de trabalho como atividade intelectual, recordemos que quer seja o seu processo físico ou mental, o labor se caracteriza pela ausência de resultados visíveis da sua realização. Ora, não há exemplo mais claro de uma atividade sem manifestação material, do que a atividade de pensar. Esta só se exprime quando o intelectual coloca mãos à obra, e este processo pressupõe materiais, métodos e condições de trabalho (Arendt, 2001 [1958]).

A agregação moderna entre o labor e o trabalho resulta da ênfase nas noções de força de trabalho e de produtividade que expõem o poder gerador do esforço humano independentemente dos seus resultados imediatamente observáveis, uma vez que é ao excedente da força de trabalho – da capacidade humana – que se atribui a produtividade. Assim, ao contrário do que ocorria na antiguidade e na época medieval, na era moderna, tanto o trabalho como o labor são considerados produtivos, sendo sobrevalorizado este último, por expressar o valor da força de trabalho em ação. Uma vez que o que é vendido no mercado laboral é a força de trabalho, e a atividade profissional é reduzida a tarefas especializadas, anula-se a importância da qualificação individual e do papel autónomo do trabalhador no resultado final do trabalho. Também aqui, tanto o trabalho manual como intelectual são transpostos em força de trabalho, sem qualquer destrição (Arendt, 2001 [1958]).

Em aparente contradição, a hierarquização funcional das organizações da sociedade industrial fomentou aquela distinção. Tal hierarquização sustentou-se, entre outras teorias⁹, na organização científica do trabalho postulada por Taylor (1919 [1911]), da qual se destaca o princípio da separação entre conceção e execução do trabalho, diretamente associado à distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, na qual este último é sobrevalorizado, considerado atividade superior, por ter a função de desenhar os conteúdos e determinar os processos a seguir na execução do trabalho manual. No entender de Arendt (2001 [1958]) a construção social de tal distinção, deve-se a dois factos aparentemente contraditórios: a vontade dos intelectuais em identificarem-se como trabalhadores, dada a valorização social do trabalho; e, por outro lado, o efetivo aumento de necessidade e apreço pelo trabalho dos intelectuais. O processo de modernização contribuiu para o agravamento desta diferenciação, dados os avanços da ciência e da técnica que elevam exponencialmente o valor do trabalho intelectual, e logo, motivam a constituição de profissões que se legitimam pelo uso do conhecimento abstrato e domínio da tecnologia. A constituição de grupos profissionais, o seu crescimento e o aumento do seu peso nas estruturas produtivas e a sua visibilidade na esfera pública passa, de acordo com Wilensky (1964), por um longo processo de profissionalização. Tal processo parte, funcionalmente, da necessidade social de determinada atividade que começa a ser desenvolvida

⁹ Nomeadamente, a Teoria Clássica de Henri Fayol (1916) e as teorizações de Weber (1944 [1922]) sobre a Burocracia enquanto modelo organizacional típico das sociedades modernas.

como ocupação a tempo inteiro, em seguida, criam-se escolas de formação que sustentam o conteúdo daquela atividade, e logo se constituem associações de defesa dos direitos dos indivíduos envolvidos na atividade – as associações profissionais, que pressionam a legislação no sentido de obter a certificação da atividade profissional e a garantia do monopólio do exercício da profissão e do domínio das competências, culminando na elaboração de um código de ética formalizado (Pinto, 2011; Rodrigues, 2012).¹⁰

Esta “procura social de profissionalismo” é enfatizada por Caria (2005a, p. 25) enquanto característica distintiva das sociedades hodiernas, associada à, sobejamente documentada, imbricação da ciência e da técnica nas práticas sociais (Giddens, 1998; Beck, 2002a, Habermas, 1993), podendo constituir-se como “um elemento de estruturação das sociedades atuais” (Caria, 2005a, p. 39). O alargamento e a massificação da escolarização constituem instrumento indispensável desta configuração, na medida em que garantem a progressiva proliferação, no mercado de trabalho, de indivíduos qualificados para manipular sistemas abstratos de conhecimento (Caria, 2005a). Focando-se na sociedade portuguesa, Gonçalves (2007, p. 212) explica a “crescente importância da inserção de profissionais no mercado de trabalho” pela “modernização organizacional e tecnológica” de parte do setor empresarial, bem como, da administração pública, considerando que esta última empregou sobretudo “profissionais (...) da educação, saúde, serviços sociais e direito”; o que só foi possível dado o alargamento crescente do número de diplomados que resulta na subida dos níveis de escolaridade dos ativos (Gonçalves, 2007, p. 213).

Na esfera do trabalho intelectual enquadram-se variados grupos profissionais, identificáveis por um grau de escolaridade de nível superior e por uma relativa “autonomia em contexto de trabalho”, ou seja, os recursos em qualificações e os recursos organizacionais definidos por Wright (1978, 2013) como traços distintivos na estrutura produtiva. Ou seja, os profissionais intelectuais que ascendem no decorrer dos processos históricos de cientificação e racionalização escapam a essas lógicas de organização do trabalho devido à posse de conhecimento abstrato e formalizado (Caria, 2005a, p. 20), que lhes permite o “controlo cognitivo” da sua atividade (Marques, 2014, p. 50), exercido com base na recontextualização do saber abstrato e da sua articulação com conhecimento prático (Caria, 2005a). Entre eles, podemos distinguir, grosso modo, os profissionais liberais, os gestores e dirigentes, e os

¹⁰ Para Johnson (1972 in Caria, 2005a, apenas se pode falar de profissionalismo neste último estágio de consolidação de um grupo ocupacional, que necessita alcançar várias metas até ser considerado profissão. Contudo, as aceções de profissionalismo variam, tendo em conta a escala e a dimensão do fenómeno selecionadas; alguns autores utilizam-no para designar as alterações na estrutura ocupacional, particularmente o crescimento do grupo de trabalhadores de “colarinho branco”; outros associam-no ao crescimento do associativismo profissional; e outros ainda, identificam por este termo, o processo de profissionalização explanado acima. Para Evetts (2003) a noção de profissionalismo diz respeito à forma de controlo do trabalho, quer por meio de um sistema de valores, quer de uma ideologia. Segundo esta autora, enquanto a primeira forma de controlo salienta os aspetos positivos associados à orientação de serviço e ao altruísmo, a segunda, remete para aspetos negativos de controlo monopolístico e legitimação forçada de privilégios.

profissionais técnicos (Caria, 2005a). Estes últimos, inseridos no mercado de trabalho como assalariados, sem funções de chefia, mas exercendo relativo poder decisional na gestão dos seus processos de trabalho, situados nos ditos *lugares de classe contraditórios*, têm expressão relevante nas sociedades contemporâneas (Wright, 1978, 2013). Bebendo em Almeida, Costa e Machado (1988, 1994), Caria (2005^a, p. 18) recorda que a evolução da estrutura de classes, em Portugal, entre a década de 60 e a de 90 do séc. XX, foi marcada pelo crescimento de 70% dos “profissionais técnicos e de enquadramento”.

De acordo com Friedson (2001), a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual não permite compreender o trabalho técnico que consiste numa prática social híbrida, ao integrar, com base em conhecimento científico, trabalho manual sem recurso a mecanização com trabalho do foro intelectual. Mais pertinente do que aquela distinção é a reflexão sobre as formas de construção e uso do conhecimento desenvolvidas nas práticas sociais dos grupos profissionais, na sua inter-relação com a evolução das estruturas sociais (Caria, 2005a). Tal perspectiva de que a divisão social do trabalho é um dos fenómenos de maior relevo para a compreensão das profissões é partilhada por Hughes (1971). Na mesma linha, Rodrigues (2002) consideram que o essencial na análise das profissões é a ação, o efetivo exercício do trabalho, não separável do seu discurso, das suas projeções e relações com outros grupos e agentes sociais. Nesta ótica, o trabalho profissional-técnico define-se pelo foco “nos atos de fazer e usar ciência e não em produtos pré-construídos”, baseando-se em configurações híbridas de processos e práticas relativas e dependentes da ciência, “e não na sua purificação ou má consciência” (Caria, 2005^a, p.37). Assim, a orientação do trabalho profissional técnico dependerá das interdependências entre: “a) autonomia profissional e organizacional da ciência; b) mobilização, instrumentação e armazenamento de informação e recursos; c) alianças financeiras e políticas; d) divulgação social de produtos científicos e do seu valor social útil” (Caria, 2005a, p.37). Numa análise mais fina, Caria (2005a, p. 32) chega a quatro categorias de profissional intelectual, tendo como critérios a capacidade de decisão e a participação na “definição e consciencialização dos fins da ação”. As quatro categorias são: o profissional-gestor; o tecnocrata ou perito-ideólogo; o técnico profissionalizado ou perito crítico; e, o técnico subordinado. A categoria mais valorizada pelo autor como modelo para o exercício autónomo da ciência, e também a mais pertinente para a nossa análise, é a do técnico profissionalizado ou perito crítico. Perito crítico, no sentido em que, nas sociedades do conhecimento, os profissionais especializados necessitam de capacidade crítica na construção e manipulação do saber, de modo a promoverem comunicação com o conhecimento prático, promovendo, assim, a emancipação dos cidadãos face aos agentes da “especialização pericial” (Caria, 2005a, p. 33).

Coloca-se a hipótese de que a categoria dos profissionais-técnicos se encontra em posição privilegiada para mediar a “separação entre agência e estrutura social”, dado que têm competências para

recontextualizar conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, estão em proximidade com o conhecimento prático e com a experiência do cidadão comum (Caria, 2005a, p. 40). Tal hipótese compagina-se com a visão dos trabalhadores sociais, em termos habermasianos, entre o mundo dos sistemas e o mundo da vida (Amaro, 2009). Paradoxalmente, a emergência de profissionais-técnicos e a sua inserção no mercado de trabalho proporcionada pela modernização, poderá ter introduzido alguma inversão nas lógicas de racionalização da conceção e planeamento do trabalho. Argumenta Caria (2005a) que se possibilita o envolvimento destes profissionais-técnicos na “produção de saber sobre o seu próprio trabalho (...), transformando a sua atividade sociocognitiva em contexto de trabalho, numa atividade económico-produtiva”. Este autor pretende salientar a flexibilização dos modos de organização do trabalho (ex.: gestão por objetivos; foco nas competências) que permitem maior autonomia aos profissionais técnicos. No Capítulo III refletimos sobre o debate que opõe duas lógicas de formação e GRH: a das qualificações e a das competências, que nos permite equacionar a flexibilização da GRH.

Contudo, noutra linha de pensamento, a interpretação de que a própria construção reflexiva de conhecimento profissional se expressa em ganhos produtivos, remete-nos para a anterior constatação de que o conceito de produtividade, se aplicado acriticamente, reduz todo o trabalho à relação entre o fator tempo de trabalho útil e volume de produção (Marx, 1990 [1890]). Tal argumento alimenta as teses neomarxistas da proletarização (Braverman, 1998 [1974]), de acordo com as quais, no sistema capitalista, onde o poder do capital se sobrepõe ao poder do conhecimento, todas as atividades assalariadas tenderão à desprofissionalização e/ou à desqualificação, no sentido em que “o trabalho mais complexo conta apenas como trabalho simples (...) multiplicado”(Marx, 1990 [1980], p. 56), agravando-se o fosso entre proprietários dos meios de produção e os aqueles cujo único meio de subsistência é a venda da sua força de trabalho (Braverman, 1998).

Numa análise contemporânea, Rolle (2005b., p. 198, pp. 209-210) perspetiva novos modos de regulamentação que postulam distintas articulações entre direitos e remuneração, diversas configurações de carreiras, surgindo novos sujeitos coletivos para além das empresas e dos Estados nacionais. Neste cenário, considera necessária a afirmação de novas mutualidades de trabalhadores que se afirmem além-fronteiras, na defesa dos seus direitos, nomeadamente, o direito à participação democrática no local de trabalho, única via de reaproximação entre trabalhador e produção. Garcia, Lago, Meseguer e Riesgo (2005, p. 84-86; 90-92) mencionam que a crescente flexibilização do mercado de trabalho tem vindo a suscitar uma panóplia de reações entre o horror perante o fim do trabalho assalariado e a esperança no fim do mesmo. Entre as vozes que concretizam a primeira orientação, culpam-se os detentores do capital financeiro, considerando que estes são os verdadeiros capitalistas; entre os que reagem contrariamente, alguns apontam como solução as práticas de autogestão que poderão conduzir a uma mudança societal.

4. Sociedade do conhecimento e ensino superior

Costa, Conceição e Ávila (2007, p. 62) destacam a ciência como elemento central da sociedade conhecimento, dada a sua presença e influência na estruturação da economia e da sociedade, a vários níveis. De forma articulada, evidencia-se a centralidade da ciência na formação das culturas, não desligada da sua omnipresença nos sistemas de ensino. Bernardo (2013) explana o processo de hegemonização da cultura científica, impulsionado, sobretudo a partir do séc. XIX, por movimentos a favor do alargamento do conceito de cultura e da valorização do conteúdo cultural da ciência¹¹. Já em 1946 (p. 67-70), Ortega y Gasset afirmava que “a cultura é o sistema de ideias vivas que cada tempo possui. Ou melhor: é o sistema de ideias das quais cada época vive. [...] Na época presente, o conteúdo da cultura provém, na sua maior parte, da ciência.” Assim, “para ser culto (...) na perspetiva moderna e global de cultura”, o indivíduo deve “respirar eflúvios impregnados de ciência, emanados das instituições de ensino científico, dos centros, institutos e laboratórios de investigação” (Bernardo, 2013, p.59). À ciência e à educação atribuem-se papéis centrais no desenvolvimento individual e social, bem como, na edificação de um modelo cultural estruturante do projeto da modernidade, assente na racionalidade, no rigor, na ideia de progresso e na promoção da cidadania e dos direitos económicos, sociais e políticos (Azevedo, 2007; Bernardo, 2013). É através da educação, mais especificamente da institucionalização de sistemas de ensino, que a partir do séc. XVIII a ciência se torna acessível a largas camadas da população (Bernardo, 2013).

Azevedo (2007) entende que o movimento de massificação do ensino, esteado na consolidação do Estado-Nação, não só é comum a diversas nações, particularmente as industrializadas, como é pilar da constituição de um “sistema educativo mundial”, por sua vez, enquadrado no macrocenário de um sistema mundial de relações económicas, geopolíticas e societais. Deste modo, “o modelo institucionalizado de escolarização disseminou-se como uma ideologia intrínseca à modernidade europeia” (Azevedo, 2007, p. 53). Na mesma ótica, Chomsky e Dietrich (1996, p.84) vêem o sistema de ensino como “o referente empírico-ideológico” da globalização, trave-mestra da dominação cultural necessária à construção da “aldeia global”. Santos (2008, p. 37) associa a expansão dos sistemas educacionais e do ensino universitário, em particular, à construção de projetos de país, frequentemente elitistas, “projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço económico, social e cultural”. Argumenta que a globalização neoliberal é predadora dos projetos nacionais porque os vê como obstáculos ao capitalismo global, favorecido pela homogeneização das práticas e das formas de regulação e prejudicado pela heterogeneidade dos

¹¹ Em Portugal, nomes como Leonardo Coimbra, António Sérgio, Bento Jesus Caraça e Abel Salazar são destacados como personagens daquele movimento.

espaços nacionais (Santos, 2008). Abrantes (2012) considera que a tendência de alargamento e massificação da escolarização tem contribuído para que se intensifique o caráter dual da modernidade, isto é, a disparidade estrutural entre distintos ritmos de desenvolvimento segmentados numa base tendencialmente classista. Recuperando o conceito de Sedas Nunes (1964), aponta para a dualização da sociedade portuguesa, já não sinónimo da polarização entre meio urbano e rural como ícones do modernismo e do tradicionalismo, mas da polarização entre coletivos qualificados, encarrilados nas engrenagens da sociedade do conhecimento, e coletivos com baixas qualificações e reduzidas oportunidades no mercado de trabalho (Abrantes, 2012, p. 10). A coexistência da universalização do sistema de ensino e o do desenvolvimento do ensino superior, com níveis de insucesso e abandono escolar nos níveis básico e secundário, potencia a manutenção daquela dualidade, constituída no contexto de relações classistas e (des)classificações sociais derivadas da própria escolarização, aliada à ciência enquanto pilar da modernidade (Abrantes, 2012, p. 11). Explica Santos (2008, p. 24) que os processos de globalização neoliberal agravaram a dualidade dos mercados, particularmente, a partir dos anos 1990, quando, a par do aumento da mão de obra qualificada vocacionada para a sociedade do conhecimento, se multiplica a oferta de emprego para pessoal pouco qualificado. A segmentação do mercado de trabalho visível nas escalas nacionais, constitui-se à escala global numa teia de fluxos paralelos: na esfera dos empregos qualificados - a fuga de cérebros e a subcontratação de serviços; no segmento do trabalho pouco qualificado - a deslocalização de empresas e da imigração.

A relação entre os sistemas de ensino, o modo de produção económica e o mercado de trabalho é central, quer nas análises estrutural-funcionalistas, quer nas marxistas, cujas limitações são reveladas pela teoria institucional. Aquelas perspetivas pressupunham uma relação funcional entre educação escolar e economia, negligenciando os desfasamentos entre elas, bem como, a diversidade de funções da primeira. A teoria institucional propõe uma compreensão da constituição dos sistemas de ensino, motivada pela convicção do caráter universalmente benéfico da educação, pilar da ideologia da modernização, no quadro mais amplo de transformações políticas, económicas, religiosas e culturais (Azevedo, 2007). O fenómeno da massificação do ensino à escala global é, duplamente legitimado: contribui para o desenvolvimento de indivíduos e nações, e, orienta-se para a “formação de uma sociedade mundial (...) caracterizada pelo “entendimento global” e pela “paz mundial” (Azevedo, 2007, p.50). O modelo escolar globalmente difundido assenta nas seguintes características estruturais: administração financiada e controlada pelo Estado; diferenciação interna do sistema por cursos, níveis sucessivos e respetivos exames; organização dos processos de ensino-aprendizagem em salas de aula, por blocos de tempo uniformizados; regulação pública dos processos de ensino-aprendizagem; diferenciação de papéis entre professores e alunos, com a “profissionalização dos professores e métodos de ensino”; a emissão de diplomas que certificam as qualificações no mundo do trabalho, “conectando a seleção escolar com a estratificação social” (Azevedo, 2007, p. 30). Para a

consolidação das convergências que dão origem a esta padronização concorrem quatro fatores: a ação das organizações internacionais, entre as quais se destacam a UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE, o Conselho da Europa e algumas fundações de finalidade social; os sistemas de comunicação científica; a educação comparada e internacional e a externalização das políticas dos Estados nacionais (Azevedo, 2007). Sintetizando, existem duas perspetivas sobre a expansão de um “modelo-tipo” de sistema escolar (Meyer, 2000, p. 19): uma primeira vê-o subalternizado à industrialização e à evolução do capitalismo global (e, conseqüentemente, às potências mundiais), principalmente, entende-o como legitimador da racionalidade económico-financeira que se imiscui na própria cidadania, com intuito de transformar todas as atividades em mercadoria; a segunda associa-o à defesa da cidadania e da democracia, esteada no pressuposto de que cidadãos educados se tornam mais conscientes dos seus direitos, mais críticos e mais participativos (Azevedo, 2007). Partilhando da primeira visão, Stoer (2002, p. 36) aponta que a “consolidação da escola de massas em Portugal” no contexto de crise é marcada pela redução da escola a um instrumento de “acesso a uma cidadania de mercado”. Por seu turno, Nóvoa (2000, p.121) critica o carácter monolítico do “centro mundial de referência” que se impõe, centrando a “comunicação” de um sistema teoricamente interconectado “sempre nos mesmos pólos”. A segunda visão remete-nos para a geração do sistema escolar como agente de socialização estatalmente uniformizado que vem ocupar espaços, até então, da alçada das Igrejas, das famílias, de grupos de pares e/ou vizinhos. Esta transferência é operada, num primeiro momento, com o intuito de promover a cidadania, enquanto lealdade à comunidade alargada que o Estado-Nação secularizado constitui (Azevedo, 2007). Numa segunda fase, a globalização da educação concorre para a formação de «estudantes globalizados» (Meyer, 2000) capazes de participar e aprender num mundo global.

Azevedo (2007) aponta a difusão do modelo de Universidade Europeia como exemplo da padronização transnacional de modelos educativos, não imune, na diacronia, à expressão de divergências nacionais. Já Meyer (2000, p. 22) registava a “rápida expansão e massificação da Universidade” como um dos elementos da padronização dos sistemas de ensino, na segunda metade do Séc. XX, à imagem norte-americana. Azevedo (2007) ao analisar os elementos constitutivos do sistema educativo mundial, atribui grande destaque a dinâmicas centradas no Ensino Superior, particularmente, no que toca aos sistemas de comunicação científica e de cooperação internacional. Esta centralidade, tanto no subsistema educativo, como no sistema mundial da sociedade do conhecimento, resulta da relação simbiótica entre este nível de ensino e a ciência conforme afirma Santos (1994, p. 173) “desde o século XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico.” Desde inícios do séc. XX que se afirmam como principais funções das IES: a investigação; a difusão da cultura; e o ensino, tanto na vertente de formação integral, como na formação profissional (Jaspers, 1965; Ortega y Gasset, 1946). Esta última remete-

nos para o papel das instituições de ensino e formação na promoção de determinado modelo profissional, ou seja, de determinadas orientações tácitas quanto aos eixos de identificação e monitorização socioprofissional e respetivos grupos de referência (Dubar, 1997). Tomé (2007) salienta a importância deste papel no caso das profissões orientadas para o trabalho social, carentes de outros agentes reguladores, como ordens e associações profissionais. Não obstante tal valorização, de acordo com Delanty (2001 in Crosling, 2014, p. 4) é o desenvolvimento de investigação e a produção de conhecimento que coloca o Ensino Superior como "instituição-chave para a mediação entre formas de conhecimento, modelos culturais e inovação institucional", no desenvolvimento socioeconómico dos países. Nesta perspetiva, "é o ensino superior que marca o ritmo para o desenvolvimento da educação desde o pré-escolar até à formação pós-doutorada, incluindo a inserção e a participação profissional na sociedade" (Crosling, 2014, p. 4).

Contudo, é importante ter em mente que na sociedade do conhecimento, "o modo de produção da ciência e da tecnologia" se vem desvinculando das regras, fronteiras e hierarquias próprias aos contextos académicos, tendendo a valorizar-se a interdisciplinaridade, bem como, a utilidade social e instrumental da produção científica (Caria, 2005, p. 37). Considera Santos (1994, p. 164) que, a partir dos anos 1960, as IES sofreram "pressões e transformações" que conduziram a uma "inflexão" dos objetivos para "a investigação, o ensino e a prestação de serviços", negligenciando-se a "dimensão cultural da universidade", em favor do seu "conteúdo utilitário, produtivista". No mesmo sentido, Bernardo (2013) identifica no período final da primeira metade do séc. XX, a subalternização da componente cultural da ciência, à ótica utilitária, a que se opõem figuras de proa do panorama científico.¹² Esta tendência indicia a mais saliente dimensão da crise que o Ensino Superior atravessa - a crise institucional. Três ordens de contradições entre as diversas funções atribuídas às IES produzem hiatos entre os propósitos e as práticas das IES – a "crise institucional"; a "crise de hegemonia" e a "crise de legitimidade". A "crise institucional" que afeta gravemente a Universidade Pública, resulta da contradição entre a "autonomia institucional" (na definição de valores, objetivos e projetos) e as exigências de produtividade e eficácia colocadas à investigação e ao ensino, por imposição da lógica mercantil própria do mundo empresarial, enquadrada no movimento da *Nova Gestão Pública* (Santos, 1994, p. 165-166). Nesta conjuntura, condensam-se as restantes dimensões (Santos, 2008): a "crise de hegemonia" resultante da contradição entre o conhecimento exemplar e o conhecimento funcional, ou seja, as IES não souberam alcançar o equilíbrio entre a formação integral escolástica e a formação profissional, potenciando a emergência de outros agentes formativos para mão-de-obra qualificada (Santos, 1994, p. 165); e, a "crise de legitimidade" que deriva da "contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições de acesso e da

¹² Em Portugal, Orlando Ribeiro foi um dos opositores à perspetiva utilitarista da ciência.

credencialização das competências e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades” (Santos, 1994, p. 165). Assim, difunde-se a percepção de que as IES não cumprem com os seus propósitos, podendo outras entidades, nomeadamente, as empresas prover de modo mais cabal a formação necessária à mão de obra da sociedade do conhecimento (Santos, 1994; 2008).

Vários autores problematizam a configuração do ensino superior como mercado global, ou como subsistema de um sistema educativo mundial (Meyer, 2000; Azevedo, 2007). No debate quanto à trajetória evolutiva deste sistema, distinguem-se os que perspetivam a sua mundialização como um processo histórico longo e gradual, daqueles que consideram que é a recente fase da globalização que lhe dá origem (Gachon, 2011). Entre os primeiros, situamos Gachon (2011) e Azevedo (2007). Este último concebe a globalização como um longo processo que as últimas décadas apenas aceleraram, perspetivando, assim, a padronização dos sistemas educativos à escala global, na longa duração (Braudel, 1958), e como resultado de processos de coerência societal (Dale, 1999; Dale & Robertson, 2002). Azevedo (2007, p. 25) concebe o sistema educativo mundial como resultado das interdependências transnacionais, nomeadamente, dos processos de dominação dos países periféricos pelos países centrais (Wallerstein, 2000; Santos, 1985), considerando que, embora alguns “fenómenos educativos”, à escala global, possam ser “lentos, difusos e ambíguos, outros irrompem velozes numa clara predominância do global sobre o local.” Por sua vez, Gachon (2011) considera que o mercado do Ensino Superior é pré-existente à globalização, ou à ideia de sociedade de conhecimento, conforme comprovam o pagamento dos cursos através de propinas, a procura por académicos competentes, as relações de cooperação e competição entre universidades, nomeadamente, a competição por financiamento dos centros de investigação, associada a preocupações com a reputação nacional e internacional das mesmas. Este autor entende que a globalização operou, meramente, um alargamento e intensificação da interconectividade dos sistemas de ensino superior nacionais, potenciando a constituição de um mercado global de ensino superior que, em certa medida, opera em autogoverno, paralelamente às políticas nacionais. Dois grandes fatores permitiram tal transformação: i) o desenvolvimento das TIC que multiplicam exponencialmente as possibilidades de acesso, partilha e transformação da informação; ii) o quadro político associado a um período de *boom* económico baseado no alargamento das trocas à escala global (Gachon, 2011). Por seu turno, Schriewer (2000, p. 113) analisa o processo de modernização (e ocidentalização) do sistema educativo japonês, ainda no Séc. XIX, como exemplo de externalização, no qual a internacionalidade se constitui por meio de dinâmicas sócio culturais que passam pela adoção de quadros referenciais legitimadores da auto-referencialidade do subsistema educativo, entendido como “universo comunicacional” onde se desenvolve a teoria educacional.

Stoer (2002), Santos (1994, 2008) e Santiago e Carvalho (2011) enquadram-se entre os segundos. Stoer (2002) e a sua equipa preferem a designação “transnacionalização” à de “globalização” para se referir aos contornos contemporâneos dos sistemas de educação, à escala internacional, por considerarem que não se alcançaram níveis de coerência interna suficientes para falar de globalização da educação. Explica Stoer (2002, p. 36) que “a globalização da educação implica que no campo educativo se encontrem os efeitos: i) da interpenetração de atividades económicas e das economias nacionais ao nível mundial (Castells, 1994); ii) do desenvolvimento de mercados globais; e iii) de uma agenda de educação globalmente estruturada (Dale, 2001). Opondo-se a Azevedo (2007), considera que “a transnacionalização constitui uma globalização de baixa intensidade”, na medida em que a regulação das políticas educativas é apenas indiretamente influenciada pelas dinâmicas internacionais, concretizadas na compilação de informação estatística, à escala global, e nas relações com as organizações internacionais (Stoer, 2002, p. 37).

Santos (2008) considera que são as reorientações políticas e as pressões da globalização neoliberal que conduzem, sobretudo a partir dos anos 1980, à privatização do ensino superior e ao desvanecimento dos projetos nacionais. Se “o desenvolvimento do ensino universitário nos países centrais, nos trinta ou quarenta anos depois da segunda guerra mundial” (Santos, 2008, p. 24) foi fundado na defesa da democratização do acesso à universidade baseada na institucionalização do direito à educação, a atual conjuntura situa-o “entre os bens públicos” que têm vindo a ser negligenciados e secundarizados pelo Estado (Santos, 2008, p. 19). Assim, o desinvestimento no ensino superior público enquadra-se na perda de centralidade das políticas sociais que desde os anos 1980, o neoliberalismo vem efetivando, à escala global. O atual “projeto global de política universitária” assenta num movimento duplo de descapitalização e de globalização mercantil que se propõe a configurar um espaço transnacional de “capitalismo educacional”, na lógica da submissão de todas as atividades “à valorização capitalista” (Santos, 2008, p. 21). Tal projeto passa pela promoção da geração de receitas, “nomeadamente através de parcerias com o capital” e pode chegar à empresarialização das universidades, num duplo sentido de empresas que produzem para o mercado e que se produzem a si mesmas como mercado, “como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (Santos, 2008, p. 21). Para o investigador, estas tendências de mercadorização associam-se ao falecimento dos projetos nacionais que, atacados pela globalização neoliberal hegemónica, anunciam o fim da universidade pública (Santos, 2008).

À mesma luz, Santiago e Carvalho (2011) atribuem aos serviços públicos uma lógica não económica, identificando as alterações administrativas dos anos 1980-2000, no contexto português, com um

momento de viragem para uma lógica de mercado, expressa em regulamentação racionalizante e centralizadora. Para estes autores, as reformas que desde os anos 1980 se implementaram, no setor público português, particularmente no ensino superior e no sistema de saúde, partem de uma nova racionalidade governamental contrária à racionalidade do Estado-Providência. Consideram que esta racionalidade se esteia na aplicação do “princípio de mercado” e da “lógica do pensamento económico” à esfera de atuação de serviços públicos e sociais cuja lógica de ação não é lucrativa. Indicam que a penetração da *Nova Gestão Pública* começa a fazer-se sentir no sistema de Ensino Superior Português, no plano retórico, a partir dos anos 1990, através do discurso político de promoção das noções de “eficiência, eficácia, qualidade, excelência e *accountability*” e das críticas ao incumprimento daquelas premissas por parte das IES. Na prática, é com a Lei 62/2007, baseada na avaliação do sistema de Ensino Superior pela OCDE, que se impõem medidas transformadoras da gestão e governação das IES (Santiago & Carvalho, 2011, p. 38). Esta Lei instaura um “novo regime de controlo e regulação” que passa pela concentração do poder no topo da hierarquia, atribuindo carácter executivo aos cargos de Reitor de Universidades e Presidente de Institutos Politécnicos e substituindo a «gestão académica» colegial por “esquemas de gestão em linha”. A par destas, outras alterações no mesmo sentido têm vindo progressivamente a ser aplicadas, como a “formalização de um sistema nacional de acreditação e avaliação”; a forte restrição orçamental das IES; a centralização da atribuição de financiamentos à investigação numa lógica de extrema competitividade, motivando a ramificação do sistema; “as mudanças nas políticas de ciência e tecnologia orientadas para ligar a produção de conhecimento ao tecido empresarial e à economia” (Santiago e Carvalho, 2011, p. 38). Em consonância, Santos (2008, p. 27) define as recentes orientações do mercado educacional como um plano para a submissão e adaptação das IES às noções de “sociedade da informação e economia baseada no conhecimento”, que implica a reorganização a nível da comunicação, da gestão, das relações laborais e entre profissionais e clientes, e a substituição do “paradigma institucional e político-pedagógico”, guiando as universidades públicas pelo paradigma empresarial, o que favorece claramente as universidades privadas. Cabe-nos destacar que esta conjuntura tem efeitos na prática profissional académica, promovendo uma subalternização do “racionalismo ocupacional” a favor do “racionalismo organizacional”, uma vez que o controlo passa do interior para o exterior e o seu foco se move da atividade profissional para o desempenho organizacional das IES (Santiago & Carvalho, 2011, p. 39).

A constatação da multiplicidade de eixos de regulamentação, no ensino superior, demonstra que não se pode falar de um “*continuum* económico que, a certo ponto, se libertou dos constrangimentos (...) políticos”, dado que este foi sempre regulamentado por políticas nacionais, quanto mais não seja ao nível estratégico, tanto no que respeita ao ensino, como à investigação (Gachon, 2011). Atualmente,

entidades supranacionais, como a UE decretam este tipo de regulamentações, entre as quais se salienta o Processo de Bolonha¹³, considerado por Pacheco e Vieira (2006 in Azevedo, 2007, p.25) como uma “transferência coerciva de muitas ideias e procedimentos normativos”. Assim, a ideia de fundo de que a “«sociedade civil» tem de ser «libertada» do poder coercivo do planeamento centralizado e da decisão do Estado”, surgindo a “orientação para o mercado” como o caminho de libertação do setor público, aparenta ser incoerente com a evolução histórica, no sentido de que a regulamentação pública se intensifica (Gachon, 2011; Santiago & Carvalho, 2011, p. 31). Contudo, Santiago e Carvalho (2011, p. 29) relembram que é a própria regulamentação pública que está imbuída de pressupostos ideológicos que sustentam a “criação artificial de ambientes institucionais de concorrência/competição e de empresa no setor público”, que, por sua vez, terá efeitos severos na configuração das profissões, tanto em termos de exercício da atividade e desenvolvimento de capacidades e competências, como no que toca às relações sociais entre pares e às “ideologias do profissionalismo” (Santiago & Carvalho, 2011, p. 29). Consideram que “não são só as estruturas e os processos de «prestação de serviços» ” que se reconfiguram, é também o próprio “habitus – valores, atitudes, condutas e ações – dos profissionais” (Santiago & Carvalho, 2011, p. 31). Em última análise, o próprio profissional é convidado a pensar-se como uma empresa de si mesmo, responsável por potencializar-se e rentabilizar-se enquanto “capital humano” de forma empreendedora (Santiago & Carvalho, 2011, p. 32).

Conforme enunciado acima, a ótica da mercantilização do ensino extravasa o Ensino Superior, destacando-se o papel de organizações internacionais como o Banco Mundial e o FMI na promoção de uma globalização neoliberal que impõe o isomorfismo institucional (Azevedo, 2007; Santos, 2008). Descreve Santos (2008, p. 28) que a posição marcadamente ideológica do Banco Mundial tem promovido a ideia de que “a educação é uma mercadoria como qualquer outra”, sendo favorável a privatização do ensino, dada a “superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais e da superioridade dos princípios da economia liberal para” potenciá-lo “através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.” Também a OMC, nomeadamente, através das *General Agreement on Trade in Services* (GATS), de 1994, promove ativamente esta

¹³ Oficializado pela Declaração de Bolonha em Junho de 1999, o Processo de Bolonha constitui um projeto de uniformização dos sistemas de ensino superior, à escala europeia, orientada para o aumento da competitividade do ensino superior no espaço europeu, da empregabilidade e da mobilidade dos diplomados. Entre outras medidas, através da instituição de três ciclos de ensino padronizados, equivalentes aos graus de licenciado, mestre e doutor, e de um sistema de créditos (ECTS) único veio facilitar a mobilidade entre estudantes, docentes e investigadores, bem como, a mobilidade de profissionais qualificados no mercado de trabalho, promovendo assim a sua empregabilidade. Em Portugal, a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, veio alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo, seguindo estas orientações e nomeadamente, instaurando o sistema de créditos ECTS, bem como, a implantação do modelo de três ciclos de estudo. O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março determina que esta re-estruturação da oferta formativa deve operar-se, entre 2007 e 2010, tendo o primeiro ciclo de estudos, a licenciatura, a duração compreendida entre seis e oito semestres, e o segundo ciclo de estudos, o mestrado, a duração compreendida entre três e quatro semestres (DGES, 2008).

tendência (Robertson, Bonal & Dale, 2002). De acordo com Stoer (2002, p. 39), “se o GATS fosse, de facto, aplicado aos diferentes setores da educação,” estaria em risco “a natureza da educação pública e a natureza pública da educação”, na medida em que “o setor privado estaria em condições de minar o funcionamento público dos serviços educativos desafiando os monopólios governamentais.” Também Santos (2008, p. 31) conclui que a aplicação, atualmente em processo negocial, dos princípios do GATS significará “o fim da educação como um bem público.” Na mesma linha de hegemonização neoliberal, um projeto europeu intitulado *The Mislem Project* (2007) salienta a empregabilidade e a gestão de negócios como foco transversal dos *curricula* do ensino superior (Andrews & Higson, 2007 in Mineiro, 2015, p. 101). Meyer (2000) salienta, entre os elementos de padronização global dos sistemas de ensino, o movimento de homogeneização dos *curricula*, articulado com um *boom* de certificação educacional.

Em oposição àquela tendência, Santos (2008, p. 28) afirma que o ensino “ainda se trata de uma área onde dominam interações não mercantis”. No mesmo sentido, Gachon (2011) defende que algumas das características do ensino superior não são legíveis a partir das diferentes teorias sobre o capitalismo, quer as de ótica (neo)liberal, quer as de ótica marxista. Especificamente, uma vez que o princípio de acumulação não explica a constituição deste mercado, dada a ampla diversidade de IES, assim como, a natureza específica dos serviços prestados e bens transacionados (diplomas) não é enquadrável no conceito de mercadoria, a partir do qual Marx desenvolve o de feiticismo da mercadoria (Gachon, 2011; Marx, 1990 [1890]). Concordamos com estas interpretações, dado que o diploma de ensino superior, uma vez transacionado, não é diretamente convertível noutras mercadorias, representando-se pelo seu valor de troca e ocultando a origem do seu valor: o trabalho humano. Pelo contrário, o diploma é incorporado na força de trabalho, servindo como moeda de troca apenas no mercado de trabalho, ao permitir o acesso a posições mais qualificadas, o que constitui parte do seu valor de uso; sendo a outra parte, o desenvolvimento pessoal, social e profissional decorrente da aprendizagem potenciada pela formação. A montante, as IES atribuem diferentes preços, ou, na linguagem marxista, “volumes de forma de equivalente geral” (Marx, 1990 [1980]) às suas ofertas formativas, com base em outros critérios, que não apenas o volume de trabalho humano despendido na sua produção, como, por exemplo, o volume de financiamento estatal auferido pela instituição, relacionado com o seu caráter público ou privado, e respetivo contexto político-administrativo. É esta especificidade de serviço público (ainda que, em parte, ministrado por agentes privados) que nos permite, simultaneamente, afastar o campo do Ensino Superior de uma leitura estritamente marxista e de uma interpretação vincadamente neoliberal. Neste sentido, a inegável constituição de um mercado de ensino superior não se compagina, nem com a ideia da *mão invisível*, dada a proliferação de regulamentação que lhe é colocada, nem com o conceito de mercadoria de Marx, dadas as limitações nas possibilidades, vias e contextos de transação dos bens em questão, cuja

natureza é complexificada por constituir um serviço, e particularmente, um serviço público. Na nossa perspetiva, se algum feitiço está incorporado nesta *mercadoria*, é justamente o carácter duplo do seu valor de uso, que enquanto instrumento da divisão social do trabalho, tem valor de troca no mercado de trabalho, transmitindo ainda, apesar da democratização dos sistemas de ensino, sinais de prestígio (Marx, 1990 [1890]). Conforme argumenta Fernandes (2001) o ensino superior assume “um valor simbólico que o posiciona no campo de aspirações de grandes contingentes de jovens”, enquadrado no sistema social básico da educação e formação, constituindo-se como um fator de relevo no domínio institucional da integração social (Amaro, 2000).

Substanciando a sua posição, na senda de Polanyi, Arensberg e Pearson (1957), Gachon (2011, p. 38) defende que “para além do mercado, outros mecanismos, ou modos de integração, como a reciprocidade e a redistribuição operam na economia, desde as sociedades primitivas”. Com base neste autor, a formação de mercados, ainda que à escala global, não implica necessariamente que a sua natureza seja capitalista, ou que o lucro seja o único princípio vigente, na medida em que, antes do lucro, vem a troca e o intuito de satisfazer necessidades humanas. Congruentemente, a diferença essencial entre a constituição do sistema capitalista e a do mercado do ensino superior é a fundação do primeiro no princípio do lucro, que não constitui alicerce da construção dos sistemas de ensino superior, criados para fomento da ciência, do conhecimento e do prestígio das nações (Gachon, 2011). Não obstante os ímpetus fundadores do ensino superior e os objetivos do seu alargamento no espectro social, comprovados em várias partes do globo, consideramos que estes não têm tido maior peso que a lógica capitalista, dado que a democratização da escolarização não é garantia para a diminuição das desigualdades sociais, pelo contrário, no quadro da meritocracia, o sucesso escolar, assume-se como “legitimador simbólico” da “dualização” classista, entre qualificados e não qualificados, dualização que, atualmente, se vivencia à escala global (Abrantes, 2012, p. 28). A título de exemplo, uma investigação realizada junto dos estudantes de ensino superior no Porto, demonstra “a tendencial origem de «privilégio social» do estudante do Ensino Superior” (Fernandes, 2001, p. 367).

Perspetivamos, pois, uma confluência ambivalente entre os ímpetus democratizadores da massificação do ensino e da participação cidadã na sociedade do conhecimento, com as influências hegemónicas neoliberais que a reduzem a um instrumento da promoção da competitividade individual e da mercadorização do trabalhador, contribuindo para subalternizar o sistema de ensino aos desígnios económico-financeiros (Biesta, 2006; Araújo, Monteiro, Martins & Diogo, 2014). As análises acima exploradas centram-se nas pressões da globalização neoliberal, paralelamente, desenvolve-se uma perspetiva mais otimista das atuais tendências de enquadramento do ensino superior na sociedade do conhecimento, que se fundamenta em pedagogias que defendem a promoção da participação ativa do aprendiz, a valorização da reflexividade, da criatividade e do desenvolvimento do espírito crítico na

aprendizagem (Sérgio, 2008 [1918]; Dewey, 1968 [1938]; Freire, 1976, 2012; Mezirow, 1997; Ritchart & Perkins, 2008; Crosling et al., 2014).

A investigação de Crosling et al (2014) favorece a compreensão da posição central dos sistemas de ensino, particularmente do ensino superior, na sociedade do conhecimento. Foca-se na constituição de ecossistemas de aprendizagem criativa (EAC/CLE), entendidos como “uma rede de recursos sociais” cruciais para a promoção da criatividade (Crosling et al., 2014, p. 2). A criatividade, necessária para gerar “novo conhecimento e inovação”, é fundamental na sociedade do conhecimento (Crosling et al., 2014, p. 3). Os fatores cujas interdependências compõem o EAC são: as condições das infraestruturas físicas e digitais; o grau de desenvolvimento do capital intelectual; o grau de conectividade intersetorial orientada para a produção com base no conhecimento; o tipo de incentivos fiscais, financeiros e técnicos; e o quadro institucional regulador. Esta investigação baseou-se nos dados do Relatório do WEF 2010-2011 (WEF, 2010) relativos aos sistemas de ensino, às capacidades de inovação e a fatores infraestruturais e superestruturais de 113 países, demonstrando correlações fortes entre o EAC de um país, a qualidade do seu sistema de ensino e a sua capacidade inovadora¹⁴. Constatou-se que o ensino superior funciona como pivô da criatividade do sistema de ensino no seu todo e ainda que um ensino orientado para a resolução de problemas, promotor de operações mentais de maior profundidade favorece a criatividade. Assim, são feitas recomendações para a melhoria das práticas académicas: i) promoção da interdisciplinaridade e da integração pragmática dos conteúdos lecionados, proporcionando uma "aprendizagem prática e aplicada, extra-sala de aula e não centrada nos manuais" (Crosling et al., 2014, p. 11); ii) “encorajamento do espírito empreendedor nos estudantes" (Mok, 2011 in Crosling et al., 2014, p. 10), iii) o reconhecimento laboral e social dos professores, e a sua formação avançada e diversificada em estratégias pedagógicas (Sahlberg, 2011 in Crosling et al., 2014); iv) maior interconectividade entre as IES e restantes instituições (Crosling et al., 2014, p. 11). Estas conclusões estão, grosso modo, em sintonia com as orientações políticas preconizadas pela UE, bem como, por organizações internacionais como a UNESCO.

A perspetiva valorizadora da evolução das funções sociais das instituições de ensino e formação na sua relação com as tendências socioeconómicas, consubstancia-se, nomeadamente, na conceção de políticas como a ALV (CCE, 2000; JO, 2015¹⁵; UNESCO, 2010). Destaque-se que os múltiplos significados desta expressão constituem uma concretização da ambivalência de desígnios que se atribuem à educação. Tal coexistência de sentidos e intencionalidades expressa-se no referido relatório da UNESCO (2010) que apresenta a ALV como corolário de perspetivas democráticas e

¹⁴ Regista-se a posição média-baixa de Portugal, Itália, Grécia e Espanha, afetados pela crise económico-financeira.

¹⁵ Para a União Europeia, a ALV constitui uma prioridade, concretizada em iniciativas como: a rede Eurydice que produz uma base de dados de análises comparadas dos sistemas de ensino e formação (CCE, 2000; Azevedo, 2007); a Fundação Europeia para a Formação (FEF) focada no desenvolvimento dos sistemas educativos de países parceiros da UE (2016) e da ET 2020 focada na “agenda global da UE para o emprego, o crescimento e o investimento” (JO, 2015).

transformativas da educação (Dewey, 1900; Mezirow, 1990; Freire, 1975, 1976, 2012), mas ao mesmo tempo lhe associa as teorias do capital humano (Schuller e Field, 1998). Embora, se aponte que as orientações políticas tomadas nos anos 60, por inspiração das teorias do capital humano são economicistas e redutoras do valor da educação a uma ótica instrumental (UNESCO, 2010). A ALV perspetiva o *continuum* dos vários contextos e esferas de aprendizagem – formal, não formal e informal (Faure et al., 1972; Delors et al., 1996)– no qual se enquadra a Educação de Adultos, entendida como “o conjunto de processos educacionais (...) por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspetiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural”(UNESCO, 2010). Esta definição abarca o ensino de nível superior, enquanto contexto de educação formal onde jovens adultos e adultos, menos jovens¹⁶, com maior ou menor foco no seu desenvolvimento pessoal, prolongam ou diversificam a sua formação, interagindo com pares e professores no sentido da orientação da sua aprendizagem e da construção de uma relação com estas instituições, onde demonstram maiores ou menores graus de participação (Caetano & Couto, 2008).

O Processo de Bolonha enquadra-se, pois, na ótica da ALV, propondo-se a constituir um espaço europeu de ensino superior de acesso generalizado e inclusivo; promotor de pedagogias centradas nos estudantes; da validação de competências, mesmo quando obtidas em contextos não formais ou informais; do “desenvolvimento de quadros de qualificações nacionais” comparáveis; e, facilitador da cooperação com o mercado de trabalho (EHEA, 2016). Ferreira (2009, p. 361) considera que a Estratégia de Lisboa constitui um documento orientador imbuído de um novo paradigma de ensino "centrado no aluno e nos objetivos da formação", constituindo um "sistema curricular (...) centrado no desenvolvimento de áreas curriculares alargadas, desenhadas em função dos objetivos e na mobilidade da formação a prosseguir". Tendo analisado as competências preconizadas para cada ciclo de Estudos pela Declaração de Bolonha, este autor considera que este tipo de formação se compagina com os princípios orientadores do serviço social (Ferreira, 2009). Como veremos, mais adiante, na formação em Educação Social, preconiza-se um modelo de ensino idêntico. Tomé (2007) frisa que o período de adaptação ao Processo de Bolonha levantou a discussão em torno do perfil mais técnico ou mais científico dos cientistas sociais. Braga da Cruz (2004, in Tomé, 2007, p. 2) caracteriza o Processo de Bolonha como um instrumento da constituição de um espaço europeu de ensino superior, no contexto da “rivalidade euro-americana, no espaço atlântico”, sustentado na ideia de «Europa do Conhecimento». Assim, convém reter que ele, também, é associado à mercantilização do Ensino

¹⁶ Uma das alterações decorrentes da aplicação do Processo de Bolonha foi a criação de condições facilitadoras do acesso ao Ensino Superior pelos cidadãos maiores de 23 anos, sem o ensino secundário concluído (Decreto-Lei nº 64/2006).

Superior e aos cortes orçamentais que os governos têm vindo a efetuar neste campo, e logo, à uniformização e à perda de autenticidade da "pluralidade dos percursos nacionais" (Tomé, 2007, p. 6). No entanto, a internacionalização à escala europeia preconizada pelo Processo de Bolonha, promovendo a mobilidade estudantil e docente, facilita igualmente a cooperação europeia na avaliação de qualidade do ensino (Campanini, 2009). Campanini (2009) considera importante avaliar os resultados desta reforma no que se refere: às competências gerais; às competências específicas em cada área de estudos; e, à função do ECTS¹⁷ como método de creditação e avaliação da qualidade do ensino.

A aposta num ensino centrado nos estudantes é fundamentada em teorias que destacam a importância da participação ativa do aprendente na sua própria aprendizagem, tanto numa perspetiva experiencial como numa perspetiva de participação cidadã orientada à mudança social (Carvalho & Diogo, 1999; Araújo, Monteiro, Martins e Diogo, 2014). Desde Sérgio (2008 [1918]), passando por Dewey (1968 [1938]), Freire (1976, 2012), Mezirow (1997), vários autores defendem uma pedagogia que integre pensamento e ação, orientando-se ao desenvolvimento pessoal e social das “pessoas que moram nos alunos” (Pinto, 2000). Ritchart e Perkins (2008) salientam a necessidade de *tornar o pensamento visível* para que os estudantes, desde o nível básico, desenvolvam hábitos de reflexão. Apontam como estratégias, rotinas de pensamento partilhado em discussão por meio do método interrogativo. Advertem que para que estes processos sejam efetivos terão que conseguir-se mudanças na cultura de sala de aula, bem como, na cultura profissional dos professores, de modo a que se orientem primeiramente para desenvolver o pensamento dos estudantes, e só num segundo momento, para lhes apresentar conhecimento construído.

A UE associa à promoção de um ensino centrado nos estudantes, um foco nos resultados de aprendizagem. Os resultados de aprendizagem são considerados uma pré-condição para alcançar os restantes objetivos do Processo de Bolonha, na medida em que validam o sistema, favorecendo a transparência e o reconhecimento das qualificações. Neste sentido, promovem-se esforços para a construção de um sistema comum de definição dos resultados de aprendizagem em termos de saberes e competências específicas de cada área disciplinar, sem colocar em causa as necessidades de interdisciplinaridade (UE, 2009). Consideramos que a coexistência desta orientação com a inspiração em perspetivas teóricas, acima apresentadas, centradas nos processos de ensino-aprendizagem, constitui mais uma concretização das ambivalências presentes na atualidade do Ensino Superior. Especificamente, esta inclinação poderá conduzir a uma standardização da aprendizagem, na condução dos processos educativos com único fito em resultados, haverá a tendência para a

¹⁷ *European Credit Transfer System* – sistema de creditação criado no âmbito do Processo de Bolonha.

instrumentalização e padronização dos mesmos, correndo-se o risco de negligenciar as dimensões experiencial e cidadã. Ou, por outra, perante as resistências e dificuldades em imprimir mudança nos processos educativos, a standardização de resultados pode ser aplicada apenas na dimensão formal, sem correspondência no domínio das práticas, o que transporta mais elementos contraditórios às dinâmicas laborais, relacionais e pedagógicas no Ensino Superior. Estas ambivalências provocam-nos reticências quanto às atuais tendências dos sistemas de ensino e em particular do ensino superior, perspetivando, com um olhar investigativo, possibilidades de comunicação dos outros pólos (Nóvoa, 2000) e de visibilização das ausências (Santos, 2002), na sua multidirecionalidade pluridimensional.

Capítulo II – Historicidade plural do trabalho social: a instituição e a formação académica

Neste capítulo, clarificámos a imbricação do trabalho social na edificação dos sistemas de bem-estar, lançando um olhar mais atento às especificidades do caso português; caracterizámos os paradigmas teórico-metodológicos desenvolvidos neste domínio; explanámos a evolução das principais áreas de formação académica inicial e respetivos grupos profissionais; refletimos sobre as atuais demandas do trabalho social nas sociedades hodiernas; e expusemos a emergência de conceptualizações transversais, de abordagem organizacional, cuja inclusão na formação superior de trabalhadores sociais se tem evidenciado, particularmente a nível pós-graduado.

1. A institucionalização do trabalho social

A designação “trabalho social”¹⁸ sendo comumente aplicada no foro da intervenção social, nem sempre é utilizada com idêntico significado, pois se por vezes, se refere às práticas profissionais de distintos grupos profissionais que se ocupam dos serviços sociais, outras vezes, indica a provisão e estruturação desses mesmos serviços, ou mesmo, compreende as duas últimas. Assim, acaba por se esbater a distinção entre o campo profissional e as estruturas de proteção social e assistência. Nesta investigação, entendemos por trabalho social o campo de atividades profissionais orientadas para a intervenção social e suas áreas disciplinares de formação. Por intervenção social designamos todo o tipo de ação que vise objetivos de ordem social, quer represente a concretização de medidas de política por agentes públicos ou privados, ou a iniciativa de coletivos ou organizações, dentro dos parâmetros que as regulamentam. Assim, a intervenção social é o objeto do trabalho social, no sentido, em que são as práticas profissionais que concretizam a proteção social, que é estruturada e regulamentada por respostas organizacionais e medidas de política.

Por vezes, sobretudo na bibliografia portuguesa, iguala-se a designação trabalho social à formação em Serviço Social (Pinto, 2011¹⁹; Amaro, 2012). Opomo-nos a tal opção, por motivos de rigor terminológico, e principalmente, por respeito pela legitimidade das diferentes áreas específicas de formação que se orientam para a intervenção social. Neste sentido, optamos pela designação trabalho social, substituindo-a a outras, sempre que a bibliografia contraria o nosso entendimento da expressão. Nomeadamente, na tradução da bibliografia anglo-saxónica, traduzimos “*social work*” por

¹⁸ Recorde-se que Durkheim utiliza a mesma expressão numa aceção completamente diferente, referindo-se às funções sociais do trabalho (1989b [1893]).

¹⁹ Esta autora opta pela designação trabalho social, em substituição de serviço social, por proximidade à literatura anglo-saxónica e procurando sublinhar a ótica profissional. Não obstante, reconhece que o campo da intervenção social é povoado de uma grande diversidade de profissionais, formados no domínio das ciências sociais, entre os quais se encontram os assistentes sociais, considerados “profissionais generalistas de intervenção” (Pinto, 2011, p.10).

“trabalho social”, sempre que se refere ao campo social e profissional, e por “serviço social”, apenas quando se refere a uma formação académica específica. Do mesmo modo, traduzimos “*social worker*” por “trabalhador social”, quando a referência é transversal aos grupos profissionais do trabalho social e por “assistente social” quando os autores se referem a um grupo profissional específico.

Capul e Lemay (2003, p. 10) consideram que o termo trabalho social se populariza, nos anos 1960, a partir da tradução da designação em língua inglesa, começando por ser utilizado no foro do serviço social, e passando a referir-se a vários campos relacionados como “a saúde, a educação, a justiça” e a proteção social. A aplicação deste rótulo não garante, porém, a homogeneidade, ou mesmo a unificação do conteúdo das práticas a que se aplica. Destacam-se as fronteiras difusas de delimitação do campo do trabalho social, e questionam-se as distâncias e proximidades entre diferentes grupos profissionais que o ocupam.

Parece-nos abrangente a visão de Chopart (2003b, p. 17) de que o trabalho social constitui o conjunto de atividades exercidas em contexto organizado que visem “*pessoas ou públicos com dificuldade de integração social ou profissional numa perspetiva de ajuda, de assistência ou de controlo, de mediação ou de ações de animação ou de coordenação*” (itálico do autor). Nesta definição, enquadram-se as respostas institucionais, mas destacam-se as práticas profissionais que lhes dão corpo. Perspetivamos, assim, o enquadramento do trabalho social num vasto campo, onde se concretizam tensões e equilíbrios entre o Estado e a Sociedade Civil, e onde se vivenciam relações interclassistas. O trabalho social constitui um campo profissional, ainda que de difícil delimitação, pois é povoado por crescentes grupos de profissionais de formações distintas, que se relacionam entre si, de modo, nem sempre harmonioso (Chopart, 2003b). Para Carmo (2002), o trabalho social consiste no complexo articulado de inter-relações entre um sistema-interventor e um sistema-cliente, cujo objetivo é a provisão de recursos e assistência ao segundo, por parte do primeiro. Tais sistemas são personificados por indivíduos, grupos, organizações e/ ou comunidades.

Digna de problematização é, também, a expressão trabalhador social²⁰ por motivos análogos aos apresentados relativamente ao trabalho social, dada a fluidez e dinamismo característicos deste campo, resultante na variabilidade de funções e papéis dos trabalhadores sociais, nomeadamente, dependente dos paradigmas sustentadores da conceção dos serviços sociais, de época para época. Na ótica adotada, conhecer as condições de criação e desenvolvimento de sistemas profissionalizados e institucionalizados de assistência, apoio e/ou acompanhamento não é suficiente para perspetivar a problemática do trabalho social. É necessário compreender as consequências das transformações político-administrativas no desenvolvimento, regulação e autonomia das profissões sociais, por sua vez, impactantes no trabalho desenvolvido com as populações. Tal compreensão será, contudo,

²⁰ Exploraremos o debate em torno deste conceito num subtópico seguinte.

deficitária, sem abranger as diferentes visões teórico-metodológicas presentes no campo de atividade profissional, pois só com base nestas, se podem interpretar as orientações dos sistemas de Bem-Estar e discutir as premissas adequadas à intervenção social nas sociedades contemporâneas.

É de ressaltar que há perspectivas distintas quanto à génese do trabalho social: i) alguns entendem que o trabalho social profissionalizado na sociedade industrial tem antecedentes na filantropia e na caridade, praticadas desde os primórdios (Ander-Egg, 1995); ii) outros consideram que há uma clara rutura entre as práticas não profissionalizadas de filantropia, que tinham orientação moral e religiosa, e o trabalho social que se constitui como uma prática de pendor político e económico (Pinto, 2011); iii) outros, ainda, optam pela perspectiva intermédia, reconhecendo as origens da assistência social, de orientação cristã e filantrópica, na Idade Média, mas defendendo que o trabalho social se assume enquanto campo profissional no quadro da constituição dos sistemas de bem-estar, como resposta aos desequilíbrios sociais das sociedades capitalistas (Costa, 2003; Amaro, 2012). Segundo Martins (1999, p. 5), a génese do trabalho social, enquanto atividade estruturada e especializada remonta aos finais do séc. XIX, quando os Estados ocidentais se veem perante a necessidade de dar resposta à «questão social», que Branco e Fernandes (s.d., p. 2) apelidam mais especificamente de “questão proletária”. Parton (1996b) corrobora que é a partir daquela época, na sequência das transformações ocorridas, que surgem inúmeras preocupações em torno da família e da comunidade, às quais o trabalho social vem dar resposta, resolvendo o dilema do Estado liberal. Amaro (2012) destaca as publicações do *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848, e da *Carta Encíclica Rerum Novarum*, em 1891, como sinais do reconhecimento alargado da emergência desta situação. A insalubridade dos centros urbanos, a proliferação de doenças e epidemias, as altas taxas de mortalidade infantil, o pauperismo e a mendicidade, entre outras realidades, constituem a fragmentação da questão social em numerosas problemáticas específicas que reclamam profissionais especializados no seu acompanhamento. Costa (2003) aponta diferentes momentos de constituição desta prática profissional de forma organizada, em diferentes países: nos Estados Unidos e na Holanda, pelo final do Séc. XIX (1899), na Inglaterra e na Alemanha, na primeira década do séc. XX (1911), em França e em Portugal, nos anos 30 do séc. XX. Franco (2005) indica que a caridade organizada se praticava neste território, antes da independência portuguesa, contudo, entende que o sistema de segurança social português se configura no séc. XVIII, ainda que o alargamento da cobertura dos serviços de saúde, educação e proteção social apenas tenha sido feitos durante o séc. XX.

No caso português, a historicidade do serviço social, carreira profissional que está nas origens da constituição deste campo ganha particular emergência durante o Estado Novo, deixará a marca de uma tradição assistencialista fundada na ideologia conservadora (Silva, 2005). Após o Estado Novo, o trabalho social conceptualiza-se e o campo de intervenção ganha heterogeneidade, tanto a nível de

perfis profissionais, como de agentes de intervenção, entre os quais salientamos as OES (Queirós & Henriques, 1994; Amaro, 2009; Costa, 2003). Nesta investigação, optamos pela conceptualização de economia social, em detrimento de outras designações do conjunto de organizações privadas de finalidade social, por esta se adaptar melhor ao contexto português, dado que o tecido organizacional se enquadra esmagadoramente nos estatutos tradicionais da economia social (Defourny & Develtere, 1999). Outras motivações desta opção serão debatidas, mais adiante.

Como já referimos, para explorar a temática do trabalho social, é fundamental clarificar e debater os posicionamentos teórico-metodológicos que lhe subjazem, assim como, os seus princípios éticos; repensar a sua integração no quadro dos sistemas de proteção social; e mais ainda, compreender as evoluções deste campo profissional, quer em termos de perfis formativos e profissionais, quer de alterações funcionais, gestionárias e regulamentares, salientando os fatores e explicitando os processos que lhe atribuem diversidade e unidade.

No que respeita aos fundamentos teórico-metodológicos, várias vozes se fazem ouvir quanto ao carácter pluriparadigmático do trabalho social. Antes de mais, denota-se o carácter indeterminado e flexível destas práticas profissionais complexas e sempre contextualizáveis (Costa, 2003). Carácter este, que articulado com um grau relativo de tecnicidade e grande abrangência temática, gera dificuldades de “delimitação e ancoragem” (Amaro, 2012, p. 114). Chopart (2003b, p. 13-14) considera que no contexto da “nova questão social” – o alargamento dos processos de exclusão social que resulta na criação de grupos de “novos pobres” e se associa à substituição da ótica da igualdade, pela ótica da segurança e do risco – se agudiza o confronto entre o trabalho social individual, racionalizado e baseado em procedimentos, e o “trabalho social com os grupos ou trabalho social comunitário”, mais holista e baseado na “co-produção com o utilizador”. Este confronto paradigmático fragiliza as identidades profissionais dos trabalhadores sociais. Note-se que tal divisão entre duas visões do trabalho social se identifica na própria génese da formação em “serviço social”²¹ – uma mais conservadora e individual e outra mais reformista e comunitária”, preconizadas respetivamente pelas pioneiras, Mary Richmond e Jane Adams (Amaro, 2009, p. 4).

A título de exemplo, nos Estados Unidos, em 1958, a *National Association of Social Workers* adota um referencial de orientação da prática profissional, composto por cinco esteios: valores; finalidades; mandato; conhecimento e método. No que toca aos valores, destaca-se o foco no indivíduo, na sua relação com a sociedade, pautando-se pela defesa da “autodeterminação individual” e pela expansão das possibilidades de desenvolvimento do “potencial de cada um”. Em termos de finalidades, aponta-se a prevenção e a correção de desequilíbrios sociais. O mandato advém dos serviços públicos, que

²¹ Conforme já indicado, trata-se da carreira profissional que está nas origens da formação do campo profissional do trabalho social, fazendo aqui sentido abordar a sua evolução como indicador das tendências evolutivas do campo em análise.

estabelecem a legalidade da própria profissão, e também das organizações privadas de solidariedade social. O conhecimento deve englobar as variadas dimensões do desenvolvimento e do comportamento humano, bem como, o trabalho comunitário, “a estrutura de serviços e políticas sociais, e ainda o autoconhecimento do profissional enquanto pessoa”. O método deve passar pela observação, avaliação e planeamento, suportados por relações responsáveis entre profissionais e cidadãos, promotoras de interação positiva entre indivíduos e comunidades (Amaro, 2012, p. 64-65). Este referencial, ao qual na atualidade se apontam críticas ao foco na intervenção individual e na pessoa do assistente social, representou um marco importante na constituição daquele grupo profissional, procurando articular a sua prática a um quadro normativo e a pressupostos científicos (Amaro, 2012, p. 65).

Payne (2005) identifica três correntes naquela formação profissional: 1) uma primeira, *individualista-reformista*, que aceitando a ordem social, entende que a função do serviço social é auxiliar os indivíduos a adaptarem-se às normas; 2) uma segunda, *socialista-coletivista*, que questiona a ordem social, entendendo que cabe ao assistente social lutar contra as injustiças e capacitar os indivíduos para recriarem os sistemas sociais; 3) uma terceira, *terapêutico-reflexiva*, negligencia as questões relativas à ordem estabelecida, e perspetiva o serviço social como instrumento do desenvolvimento pessoal dos indivíduos, através da capacitação dos mesmos e da promoção de uma adaptação das estruturas sociais, nesse sentido. Ora, com base neste autor, na contemporaneidade, é importante que os trabalhadores sociais detenham conhecimento teórico, não só sobre metodologias do trabalho social, mas sobre os seus pressupostos e suas funções sociais, e ainda, sobre o universo dos seus públicos. Só assim, poderão orientar-se reflexivamente, entre as três correntes, construindo o seu ponto de equilíbrio, para responder aos desafios, de acordo com as características, sempre cambiantes, da realidade local (Payne, 2005). Payne (2009) defende que as dimensões psicológica, social e humana integrantes do trabalho social se articulam de forma simbiótica na prática profissional, colocando por vezes obstáculos à tomada de consciência da dimensão social. Para superar tais obstáculos os trabalhadores sociais necessitam exercitar a sua imaginação sociológica (Mills, 2000 [1959]), de modo a compreender as relações sociais que ligam cada indivíduo a diferentes grupos e classes sociais. Ainda Payne (2009) salienta que a prática de cada trabalhador será variável de acordo com os seus contextos de socialização primária, a sua trajetória, a ordem de conhecimentos mobilizados em cada situação, bem como, a interpretação pessoal dos valores e funções da sua profissão.

No caso da Educação Social, opõem-se a perspetiva da prevenção e controlo social, uma visão normativa da Educação Social, entendida como um trabalho de didática do social, isto é, de promoção da aprendizagem das normas e regras dos sistemas sociais por parte dos indivíduos e de controlo do

desvio à ordem social; e, a ótica do trabalho social e educativo, que entende que a Educação Social assume um compromisso educativo para com o desenvolvimento pessoal e comunitário, não só através da capacitação dos atores, mas também, através da superação das desigualdades sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e grupos em situação de pobreza e/ou exclusão social (Petrus, 1998; Romans, Petrus & Trilla, 2003; Serrano, 2004; Timóteo, 2010).

Assim, sendo importante reter que cada formação profissional desenvolveu os seus paradigmas específicos, de forma transversal ao campo acima identificado como trabalho social, podemos reconhecer duas grandes correntes de pensamento: i) uma primeira, designada por *assistencialismo*, que orienta a intervenção para a inserção social, numa ótica reparadora das disfunções do sistema através de um trabalho centrado na adaptação do indivíduo, salientando as medidas redistributivas, com foco primordial no acesso a recursos fundamentais para a satisfação de necessidades básicas; ii) e uma segunda, a *inovação social*, que perspetiva a intervenção social como prática, não só focada na inserção, mas também na inclusão social, isto é, na democratização das estruturas (Amaro, 2000). Esta corrente salienta a dimensão política das práticas profissionais dos trabalhadores sociais, no desenho de programas e na capacitação dos indivíduos e grupos para a recriação dos sistemas sociais (Chopart, 2003b, 2003c; Carvalho, 2006; Amaro, 2009; Martins, 2008). Recordemos que a integração social passa por aqueles dois movimentos: a adaptação dos indivíduos aos sistemas sociais e uma reformulação destes para a maior satisfação das necessidades e para o exercício pleno de direitos fundamentais por toda a da população (Amaro, 2000). Por este motivo, o nosso posicionamento teórico, favorece esta segunda corrente, que aqui identificamos como *inovação social*, dada a sua proximidade com os pressupostos das teorias da inovação social que se condensam no objetivo último de promoção de uma mudança sistémica (Dees, 2001; Nilsson, 2003; Mulgan, Tucker, Rushanara & Sanders, 2007; Mulgan, Rushanara, Halkett & Sanders, 2007; Blom & Dees, 2008). É importante compreender a penetração destes dois paradigmas, vistos como representações polares, não só na formação, nas construções identitárias dos profissionais e nas suas práticas, mas também, na regulação e orientação dos sistemas de bem-estar, nas funções sociais e na dimensão política do trabalho social.

Álvarez-Uría e Varela (2004, p. 113-115) assinalam a imbricação entre o desenvolvimento das ciências sociais, a profissionalização da assistência social e a constituição de um novo campo de intervenção que designam por “economia social”. Por “economia social” identificam também a “nova ciência social” cujos promotores vêm abalar os pilares do Estado Liberal, ao colocarem a nu as desigualdades e injustiças, com base em estudos científicos fundamentados numa sólida empiria. Esta associação enfatiza a importância das ciências sociais na conceção de um modelo de Estado Social.

Clarifiquemos que a designação “economia social”, entre nós (Lei 30/2013 de 8 de Maio), está comumente associada ao conjunto de organizações de direito privado que se orientam para uma finalidade social, e prosseguem atividades económicas e/ou sociais, através duma gestão autónoma e democrática, guiando-se por um ideário assente na valorização da dignidade humana e do bem-estar social (Hespanha & Santos, 2011; Laville, 2011). Ora, tal realidade não está distante do novo campo de atividade constituído em torno da «questão social», visto que as estruturas organizadas da sociedade civil estiveram presentes na demanda da justiça social, antes da constituição do Estado Social, sendo inclusive coadjuvantes na profissionalização dos serviços sociais. Caeiro (2008, p. 225) salienta que o crescimento do “setor social da economia” foi “determinante” para a consolidação e apogeu do Estado de Bem-Estar. Vários são os teóricos que afirmam o papel preponderante das OES, não só, pelas atividades de prestação de serviços sociais e de luta contra a pobreza, em todas as suas dimensões, mas também, dado o volume de postos de trabalho que mantêm, e porque a sua presença incontornável nas localidades é um impulso a um desenvolvimento local integrado (Evers, 1996; Ferreira, 2000, 2004; Quintão, 2004; Salvatore, 2004).

Uma definição consensual de economia social é dada por Defourny e Develtere (1999, p. 16) que a perspetivam como amplo campo que engloba “todas as atividades económicas conduzidas por organizações, sobretudo cooperativas, associações e mutualidades, cujo código ético inclui os seguintes princípios”: i) “priorizar o serviço aos seus destinatários e às comunidades”, em detrimento da acumulação de excedentes; ii) ter “gestão autónoma”; iii) desenvolver “processos democráticos de participação”; iv) priorizar “as pessoas e o trabalho face ao capital, na distribuição de excedentes”. A cultura é uma dimensão distintiva reconhecida às OES, (bem como, aos diferentes conceitos análogos utilizados para designar as organizações privadas de finalidade social). Note-se na anterior definição que a generalidade dos critérios deriva de valores e orientações substantivas, ou axio-rationais, sendo esta a forma de racionalidade que lhes é associada (Salvatore, 2004). A dimensão cultural deste alargado conjunto de organizações assume um peso transversalmente partilhado na bibliografia, quer seja esse o foco das investigações, quer não (Evers, 1996; Ferreira, 2004, 2009; Laville, 2011; Hespanha & Santos, 2011; Parente, 2011; Paiva, Pinto, Monteiro & Augusto, 2015). Não só os investigadores, mas também entidades, como a UE, colocam ênfase nos valores partilhados por estas entidades, salientando a solidariedade, a democraticidade e a valorização das pessoas (Resolução do Parlamento Europeu 2008/2250 [INI]). As perspetivas da cultura organizacional compreendem as organizações como microsociedades, onde a realidade é socialmente construída mediante a partilha de valores, crenças, padrões de comportamento e visões do mundo. A cultura organizacional não se situa somente no interior das unidades organizacionais mas nos contextos que as interligam, sejam estes setoriais, institucionais, económico-produtivos, geográficos, ou profissionais. É neste viés que se fala de uma cultura partilhada pelas OES, que se exprime em

dinâmicas internas, inter-organizacionais e intersetoriais (Schein, 1996, 2004; Hofstede; 1991; Gomes, 1991; Nascimento, 2008; Martinho, 2011).

Importa esclarecer que a economia social incorpora dois subsectores: i) um primeiro, dito “de mercado ou de negócios” que se compõe de cooperativas, mutualidades e organizações similares, que transacionam bens e serviços no mercado, concorrendo com entidades com fins lucrativos; ii) um segundo subsector dito de “não mercado” que é composto sobretudo por associações e fundações, cujos serviços e produtos, maioritariamente serviços sociais, são transacionados sem contrapartidas monetárias, ou a custos pouco significativos (Chaves & Monzón, 2008). É neste segundo subsector que se enquadram os trabalhadores sociais envolvidos nesta investigação, não por opção nossa, mas por condicionantes do processo de seleção de entrevistados, que não deixam de demonstrar a maior representatividade deste subsector.

Recentemente, a EAPN Portugal publicou uma investigação sobre a “Empregabilidade na Economia Social”, com uma amostra de 315 organizações que empregavam 16873 trabalhadores, dos quais 15% são técnicos superiores da área social e pedagógica, categoria em foco na presente investigação. A dimensão da economia social, em Portugal, em 2010, estava estimada em 55.000 unidades, 94% das quais eram associações e outras organizações, entre as quais 52,6% se dedicavam à ação social. Àquela data, este setor empregava cerca de 227 mil pessoas, cuja remuneração média representava 83,1% da média nacional (Paiva et al., 2015). A Conta Satélite da Economia Social²² expunha também que, em 2010, este setor contribuía para 2,8% do Valor Acrescentado Bruto Nacional (VAB), representando as suas transações um VAB de 54,1%; sendo ainda responsável por 5,5% do emprego remunerado e 4,7% do emprego total (INE, 2013; Paiva et. al., 2015). Em 2011, um estudo²³ revela que entre 1999 e 2009 se criaram 10000 postos de trabalho nas atividades de apoio social. Este mesmo estudo revela ainda que há uma tendência para a estabilidade dos empregos na ES, dada a "natureza não deslocalizável das suas atividades" (Paiva et al, 2015, p. 113). Outro projeto, com uma amostra de 270 trabalhadores, empregados em 12 organizações com estatuto de IPSS, informa que 68,9% dos trabalhadores são efetivos, sendo a antiguidade na organização, o espelho da antiguidade na profissão (Reis, 2009). Paiva et al. (2015, p. 122) e a sua equipa confirmam a tendência para a estabilidade laboral, verificando que 74% dos contratos de trabalho são efetivos, face a 20% de trabalhadores a prazo e uma residual percentagem de 6% de trabalhadores por avença ou recibos verdes. Em consonância, Marques et al. (2014) apresentam dados, resultantes de entrevistas a 63 trabalhadores sociais, que revelam uma tendência forte de contratação permanente, após o início da atividade

²² Trata-se de um instrumento estatístico realizado através de um parceria entre o INE e a CASES que publicou em 2013 dados referentes a 2010.

²³ Estudo promovido pela entidade formadora *Serviços, Organização e Informática, Lda* (SERGA), no âmbito do POAT/FSE: Gerir, Conhecer e Intervir do QREN (ver Soares, Fialho, Chau, Gageiro & Pestana 2011).

profissional. Na fase inicial da carreira, a forma de contratação mais comum é o contrato a termo. No que se refere a níveis salariais, um estudo sobre a inserção laboral dos licenciados da UP, demonstra que na economia social há menor discrepância salarial, o que condiz com a defesa de ideais igualitários, concentrando-se a maioria dos salários nos patamares entre 501 e 800 euros e entre 801 e 1100 euros (Parente, 2011, p. 14).

A UE, através da Resolução do Parlamento Europeu 2008/2250, reconhece a multiplicidade de papéis das OES²⁴, entre as quais íntegra variadas formas organizacionais, tais como, associações, cooperativas, mutualidades e fundações. É também esta designação que está contemplada na legislação e nas medidas de política nacional, salientando-se a publicação da Lei de Bases da Economia Social, em 2013. Este documento legal, de carácter sumário, sintetiza os princípios basilares das organizações constituintes, delimitando esse conjunto de organizações por referência às diferentes formas jurídicas²⁵ (cooperativas, associações mutualistas, misericórdias, fundações, associações), institui a criação da Conta Satélite e da Base de Dados da Economia Social e descreve orientações gerais das relações interinstitucionais entre estas entidades e o Estado (Lei nº 30/2013). Este enfoque na medição, quer da dimensão do campo, quer dos resultados e impactos das OES é aconselhado por Evers (2001), enquanto orientação das políticas públicas favorecedora do reconhecimento e reforço da mobilização de capital social por estas entidades. No último ponto, muito embora se utilizem termos como «cooperação» e «articulação», identifica-se uma lógica de subalternidade das OES para com o Estado que desenvolve «mecanismos de supervisão» e se dedica ao fomento da economia social. Este fomento passa pela promoção dos princípios da economia social, pelo incentivo à autossustentabilidade económico-financeira das organizações, pelo apoio à criação de novas entidades, pela promoção da investigação, da inovação e da profissionalização, e ainda, pela dinamização do diálogo entre entidades públicas e OES, quer a nível nacional, quer comunitário (Lei nº 30/2013). Os princípios mencionados nesta Lei de Bases, ainda que expressos noutra linguagem, vão ao encontro daqueles identificados por Defourny e Develtere (1999). A referência à profissionalização das organizações assume maior relevo no quadro desta investigação, pois

²⁴ No plano internacional, é importante enfatizar o papel de algumas entidades que, a partir dos anos 1990, se dedicam à construção de conhecimento sobre este conjunto de organizações e do desenvolvimento das mesmas (Ferreira, 2009). Nos Estados Unidos, sobressai a ISTR que tem promovido a cooperação internacional entre investigadores, bem como, a divulgação das suas pesquisas, nomeadamente, através da revista *Voluntas*. Na Europa, destaca-se o CIRIEC que rejeitando a conceção setorial, se tem focado na economia pública e na economia social. Tem contribuído para o mapeamento do fenómeno da economia social, estando envolvido na construção de uma Conta Satélite Europeia. Em Portugal esta entidade é representada pelo CEEPS. Num escopo mais alargado, o CIVICUS, fundado em 1993, desenvolveu o Índice da Sociedade Civil, posteriormente, adaptado ao movimento da evolução do campo, para Índice da Sociedade Civil – de medição curta. A rede EMES é uma rede de investigação europeia, criada em torno das empresas sociais e do conceito de empreendedorismo social, tem favorecido a interdisciplinaridade na construção de conhecimento sobre as organizações da sociedade civil, focadas sob diversas designações (Ferreira, 2009).

²⁵ Destacam-se, ainda, as organizações com estatuto jurídico de IPSS (atribuído pelo ISS), que não estejam incluídas nas formas jurídicas designadas.

representa mais uma evidência factual da visibilidade que as profissões adquirem nos contextos de intervenção social que focamos. A referência à autossustentabilidade económico-financeira das organizações demonstra uma preocupação orçamental do Estado, bem como, pressupõe a preferência, ou mesmo, a promoção de modelos organizacionais empreendedores.

Interpretamos que esta iniciativa legislativa, sendo insuficiente para colmatar a dispersão legislativa que caracteriza o campo da economia social (Ferreira, 2004, 2009; Quintão, 2004, 2011;), serviu sobretudo para a formalização da criação de instrumentos públicos de observação e acompanhamento do conjunto das organizações privadas de finalidade social. Para além das ferramentas estatísticas mencionadas, foi criada a CASES enquanto “cooperativa de interesse público” que “tem por objeto promover o fortalecimento do setor da economia social, aprofundando a cooperação entre o Estado e as organizações que o integram”. Desta finalidade geral derivam quatro áreas de atuação: i) a “promoção do reconhecimento legal e institucional do setor”; ii) a cooperação intersetorial, entre OES, Estado e Mercado; iii) o fomento da “modernização” das OES; iv) o apoio ao “empreendedorismo social” e o estímulo da “capacidade empreendedora dos/as cidadãos/às e das organizações, visando o desenvolvimento sustentável” (CASES, 2016). Notamos que, muito embora se utilize a designação economia social, está presente a visão setorial que pressupõe o estabelecimento de fronteiras claras entre os agentes, colocando-se o Estado no papel central de promotor, mediador e educador. Fica, assim, claro que as nossas conceções de economia social não são desarticuláveis do nosso entendimento das relações interinstitucionais entre esta e o Estado, bem como, das associações entre a economia social e a sociedade civil, nomeadamente nos processos de institucionalização do trabalho social.

Ao trabalho social está associada, por um lado, a conquista de direitos sociais, a satisfação de necessidades, o combate à exclusão social e a promoção de justiça social e por outro, a possibilidade de controlar reivindicações e de se constituir como ferramenta da perpetuação da exclusão, ao remediar problemas, fomentando dependências (Amaro, 2012; Queirós & Henriques, 1994; Martins, 1999). Parton (1996b) argumenta que o trabalho social, por se desenvolver na fronteira entre o indivíduo e o «Estado-todo-poderoso», permitiu a subsistência do modelo liberal. Para Martins (1999), o enquadramento das profissões sociais na divisão sociotécnica do trabalho, esteira do desenvolvimento do sistema capitalista, resulta da dupla função de assistência aos protagonistas da «questão social» e apoio à manutenção da ordem pública e da estabilidade política dos estados industrializados. Também Oliveira (2006) partilha desta opinião, enquadrando a constituição das políticas sociais que regulamentam a assistência, no cenário histórico da ascensão do capitalismo, da pauperização das massas e da luta ideológica que opõe as correntes liberais às marxistas. Acrescenta, com base em Netto (2001), que os organismos formados para a defesa das classes subalternas têm

sobretudo caráter gestor, enquanto instrumentos da refuncionalização do estado que passa a integrar funções políticas e económicas, em linha com a lógica monopolista do capitalismo. Em suma, o trabalho social, fundado numa época inspirada pelos ideais da Revolução Francesa e estruturada nos pilares da Revolução Industrial, é elemento-chave do pacto social, instrumento do projeto modernista que integra desenvolvimento técnico-científico, justiça social, igualdade e democracia (Martins, 1999; Oliveira, 2006; Pinto, 2011; Amaro, 2012).

Embora se identifiquem tendências comuns ao mundo ocidental, convém não esquecer as diferenças e matizes da institucionalização do trabalho social nas diferentes regiões e países, dependentes dos modelos de bem-estar configurados. De acordo com Esping-Andersen (1990), identificam-se três modelos de Bem-Estar: i) o modelo liberal, ou anglo-saxónico, no qual as necessidades humanas são sobretudo satisfeitas pelo mercado, sendo marginalizadas as minorias para quem as prestações sociais são limitadas a situações de indigência; ii) o modelo social-democrata, vigente nos países do norte da Europa, onde o Estado satisfaz um maior número de necessidades, redistribuindo os rendimentos de modo a esbater as desigualdades e favorece a solidariedade entre as classes sociais, que são abrangidas por prestações universais; iii) o modelo corporativista, ou continental, fundado em torno do trabalho, tributário de Bismarck, que reforça a estratificação ao fragmentar os programas de assistência de acordo com os estatutos profissionais, oferecendo um leque limitado de prestações universais.

O trabalho social configura-se, assim, como domínio interdisciplinar enraizado nas ciências sociais, e grandemente impulsionado pelo fomento daquelas, com a produção de teorias e métodos de investigação. O seu surgimento parte de um compromisso entre ciência e moral, que promete garantir a harmonia entre o progresso técnico-científico e o desenvolvimento humano, num cenário de justiça social (Amaro, 2012). Goradas estas promessas da modernidade, o trabalho social é iminentemente afetado, propondo Webb (2006, p. 4) que este necessita ser perspectivado no quadro das transformações que produziram um "complexo sistema" composto por: 1) "uma dimensão social, a sociedade do risco"; 2) "uma dimensão política, o liberalismo avançado", e 3) uma dimensão cultural, a modernidade tardia ou reflexiva". Neste cenário, a prática dos trabalhadores sociais consiste, cada vez mais, em analisar os processos de exclusão que os indivíduos e grupos enfrentam, no sentido dos riscos que estes comportam, e a seleção dos «merecedores» de apoio é feita mediante um cálculo de riscos (Amaro, 2012). Para Ugarte e Martin-Aragana (2011) o trabalho social na sociedade do risco é duplamente desafiante, primeiramente, porque a prevenção dos riscos é função do trabalho social, em segundo lugar, porque estes mesmos riscos ameaçam a sustentabilidade do próprio trabalho social.

A posição do trabalho social, no centro do contrato social, espelha-se na conjuntura sociopolítica das épocas históricas que lhe deram origem (início do séc. XX) e que o reavivaram (anos 60-70 do séc. XX), épocas de importantes transformações no que toca à relação entre Estado e Sociedade Civil, e

portanto nas relações entre classes, em grande parte do mundo ocidental (Autès, 2003). Autès (2003) considera que a fragmentação constitui a maior força do trabalho social – o seu carácter intermédio, híbrido – é o que lhe permite imiscuir-se em vários domínios da sociedade, articular com diversos outros campos e, acrescentamos nós, fazer pontes entre os vários setores. Em aceção idêntica, Clarke (1996, p. 49) identifica a fragmentação nas origens da provisão de apoio social, desde o séc. XIX, considerando que toda a sua história reflete “tensões entre a fragmentação e a integração”. Autès (2003, p. 257) perceciona a dupla posição do trabalho social, “situado em todos os lugares em que a lógica das instituições encontra a singularidade e a subjetividade dos indivíduos”, responde de forma também dupla, pelo “exercício do mandato institucional e da tomada de consciência das necessidades ou das solicitações dos indivíduos”, ou seja, numa dupla lógica de “normatividade e emancipação”.

O falhanço do projeto da modernidade, associado à quebra dos níveis de crescimento económico, ao incremento das taxas de inflação e agravamento dos problemas sociais tem impactos graves no Estado de Bem-Estar, que se vê emagrecer, em benefício das respostas de mercado, ou quasi-mercado (Parton, 1996b). Para uma compreensão abrangente das alterações significativas no posicionamento do trabalho social na efetivação das políticas sociais, é fundamental clarificar as transformações nos modelos de bem-estar. Esping-Andersen (1994, p. 107) recorda que a constituição dos Estados de Bem-Estar, não se cingiu apenas à conceção e desenvolvimento de políticas sociais, representou uma aposta na “construção nacional” e na “integração social”, através da “erradicação das diferenças de classe”. O Estado de Bem-Estar ou *Welfare State*²⁶, tema central do atual debate sobre as políticas sociais, tem como objetivo último promover o bem-estar social, através de uma intervenção na sociedade e na economia, no sentido de limar as desigualdades sociais, garantindo equidade no acesso a bens e serviços básicos, bem como, no exercício de direitos fundamentais. Isto significa que o Estado assume o dever e o controlo da assistência social, e é nesta fase, que se começam a profissionalizar as atividades caritativas e filantrópicas, com o ímpeto de Mary Richmond que viria a lecionar na primeira Escola de Serviço Social, fundada em 1898, em Nova Iorque. As estratégias que o *Welfare State* põe em prática são: as transferências sociais – redistribuição de rendimentos desiguais por via de fundos públicos sustentados através da taxação progressiva dos rendimentos e atribuição de pensões aos detentores dos rendimentos mais baixos; os serviços públicos – saúde,

²⁶ De acordo com Caeiro (2008), podemos distinguir as origens históricas do modelo de *Estado Social*, no Séc. XIX, face à pauperização da recém-formada classe operária e às disfunções resultantes da acelerada urbanização das sociedades industriais. Já, nos finais da I Guerra Mundial, emerge o conceito e o projeto de *Estado Providência* centrado na responsabilidade social do Estado face às desigualdades e injustiças sociais e na afirmação da intervenção estatal sobre a sociedade. E, por último, o *Estado de Bem-Estar*, de tradição anglo-saxónica, surge no Pós II Guerra Mundial face à necessidade de reverter as políticas implementadas pelos regimes fascistas e reconstruir a Europa. Dada a equivalência conceptual entre estas diferentes designações, não obstante as especificidades da sua génese histórica e geográfica, optamos por utilizar o termo *Estado de Bem-Estar* ou *Welfare State* para nos referirmos a um modelo de estado focado na garantia de segurança, justiça e liberdade aos seus cidadãos, dada a presença alargada do mesmo na literatura (vide Mozzicafredo, 1992; Esping-Andersen, 1993, 1994; Evers, 1996; Pierson, 2002).

educação, habitação social e serviços sociais de apoio (ex.: cuidado da terceira idade, infantários); as intervenções normativas, no sentido da regulação do trabalho e do consumo; e, as intervenções públicas, “no sentido da criação de postos de trabalho”, no setor privado ou público (Caeiro, 2008, p. 215). Completando a anterior sistematização, é importante especificar que a intervenção social protagonizada pelos trabalhadores sociais constitui a escala micro das políticas sociais, que tem vindo a ser concretizada, mais recentemente, através da metodologia de projeto que envolve o trabalho de conceção, planeamento, execução e monitorização. À escala macro temos a legislação e as medidas de política decretadas pelos órgãos estatais, e à escala meso, temos os programas e projetos desenvolvidos por entidades regionais ou locais (Serrano, 2008).

Para Clarke (1996), o Estado de Bem-Estar edificado no pós-guerra constituiu-se como uma quase-burocracia profissional, isto é, um modelo de coordenação misto entre a burocracia administrativa e a burocracia profissional, dado que apesar das limitações na liberdade e discricionariedade permitida aos profissionais, o profissionalismo era respeitado. Esse modelo baseado na racionalidade e na cientificidade, caracterizado pela hierarquização e pelo colegialismo, tendo destronado formas anteriores e mais orgânicas de proteção social, não consegue manter-se perante a crescente necessidade de responder a públicos heterogêneos e de dinamizar as suas formas de gestão. Acrescenta que as críticas neoliberais foram apenas as mais fortes, mas outras vozes se fizeram ouvir quanto aos desajustes do Estado de Bem-Estar, nomeadamente, as minorias étnicas, os feminismos, certos grupos da esquerda política, e coletivos representativos dos beneficiários.

Esping-Andersen (1994, p. 74) identifica uma viragem no equilíbrio dos sistemas de bem-estar, que acompanha as transformações estruturais das economias e da composição do mercado de trabalho, impondo um “*trade-off*” entre desemprego e proteção social igualitária. Segundo o mesmo autor, a estratégia para enfrentar este dilema é o desenvolvimento de políticas ativas de emprego, com forte investimento na formação, contudo, estas compaginam-se com a lógica da ativação que coloca a tónica na responsabilização dos sujeitos pela sua integração no mercado de trabalho (Amaro, 2012). A saber, a lógica da «ativação» conduz a uma limitação do direito de proteção ao mundo do trabalho, podendo falar-se da passagem do *welfare* ao *workfare* (Amaro, 2012). Autès (2003, p. 260) enquadra esta transformação no âmbito da oposição entre modelos de proteção social (“Estado social” vs. “social liberal”), entendendo que uma nova forma de tratar o social emerge, uma lógica centrada no “indivíduo (...) remetido para a sua responsabilidade e o seu «projeto»”, e já não, no “cidadão socorrido”, alterando-se assim a ‘fórmula de regulação entre a existência política e económica dos cidadãos’.

A reorganização dos sistemas de bem-estar é corolária da “alteração do papel das políticas sociais” (Passarinho, 2009, p. 374), no quadro da ascensão de governos neoliberais que fazem um novo

entendimento dos serviços sociais (Parton, 1996b), encetando alterações estruturais que se podem sintetizar em quatro fortes tendências: i) um movimento no sentido da mercantilização, ou pelo menos, da deslocação da provisão de serviços para a iniciativa privada, constituindo-se “economias mistas de bem-estar”, “setorial e espacialmente diferenciadas” (Clarke, 1996, p.45); ii) a “refilantropização” da questão social”, alargando-se o campo de intervenção das organizações privadas de finalidade social, bem como, de outros coletivos e agentes da sociedade civil (Passarinho, 2009, p.374); iii) a promoção do cuidado informal, pelas famílias (destaca-se a feminização do papel de cuidador informal) e pelas comunidades, em detrimento do cuidado formalizado e profissionalizado; iv) a «managerialização», isto é uma forma de coordenação das estruturas organizacionais provedoras de serviços, bem como, das relações inter-organizacionais, baseada em princípios gestionários e defensora de “regimes organizacionais” que se opõem, quer à burocracia, quer ao profissionalismo (Clarke, 1996, p. 46-47). Em suma, dá-se um recuo considerável nas políticas sociais que coloca em causa a sustentabilidade social, abalando os próprios pilares do Estado de Bem-estar e deixando a questão de que laço social é hoje possível manter, ou “que pacto social está hoje em discussão” (Amaro, 2012, p. 31).

Em investigação recente, Timóteo (2014, p.179) verificou a alteração da essência do contrato social apontada por Santos (1998), afirmando que o contrato social vigente, no âmbito da medida RSI, é “um falso contrato” guiado por uma ótica neoliberal “que mais não faz do que acentuar a imposição de condições numa relação desigual”. Reporta, ainda, que as populações vivem frustrações centradas nas condições socioeconómicas, e apesar de algum constrangimento na visibilização da sua vida privada, demonstram uma perceção instrumental dos projetos, baseada numa aceitação da participação nas atividades e programas como uma obrigatoriedade, imposta como contrapartida pelo apoio monetário (Timóteo, 2014)²⁷.

De acordo com Amaro (2012), as novas lógicas de proteção social orientadas para a minimização de custos, com base na Nova Gestão Pública, vêm dificultar a manutenção da dupla posição do trabalho social (Autès, 2003) e condicionar, limitando em grande medida, o campo de intervenção dos trabalhadores sociais. A chamada Nova Gestão Pública, é uma designação que surge no Reino Unido, nos anos 1990, quando um governo conservador (1979-1997) institui uma “abordagem mercantilizada dos serviços públicos” baseada nas seguintes orientações: i) focalização nos resultados e na performance, em detrimento dos processos; ii) conceção das organizações como entidades contratuais; iii) separação entre financiador e promotor da intervenção social, em sistemas organizacionais que anteriormente integravam esses processos; iv) desmantelamento de grandes organizações, no sentido de promover a competição, e logo, a possibilidade de escolha dos clientes;

²⁷ Para mais desenvolvimento sobre esta temática ver Rodrigues (2010).

v) “descentralização da autoridade orçamental e pessoal para gestores de linha” (Banks, 2011, p.7, p.9). Tais orientações produziram transformações de peso no exercício do trabalho social. Em primeiro lugar, assiste-se a uma sobreposição de lógicas gestionárias à prática profissional (aquilo a que Clarke (1996) chama *managerialização*), a ponto de se poder falar de uma desprofissionalização do trabalho social, com base na aplicação da *evidence based practice*²⁸ – que imediatiza o serviço, e a *competence based practice*²⁹ que especializa as funções. Motiva-se uma substituição da lógica substantiva, ou racional de valor, própria ao trabalho social, pela lógica instrumental que prioriza a tecnicidade, em detrimento da reflexividade e da capacidade crítica, que sobrevaloriza o cumprimento de metas pré-definidas, menosprezando a valoração e a compreensão dos objetivos que lhe subjazem (Ugarte & Martin-Aragana, 2011). É neste sentido que Silva (2005, p. 260) adverte quanto à possibilidade do “projeto profissional e académico” do Serviço Social se tornar um “projeto técnico-instrumental”. Em segundo lugar, perante a rigidez dos procedimentos padronizados e a adaptação dos serviços aos sistemas informáticos (ao invés de uma adaptação dos sistemas informáticos aos serviços), produz-se uma inversão na relação meios/fins (Amaro, 2012). As consequências destas transformações fazem-se sentir na amplitude do exercício do trabalho social, a separação cada vez maior entre conceção e execução fomenta o adormecimento de competências de discernimento e reflexão ética (Ugarte & Martin-Aragana, 2011). As lógicas neoliberais subjacentes à reestruturação dos sistemas de bem-estar encaram o trabalho social e os próprios trabalhadores sociais, como dispendiosos, ineficientes e promotores de dependências por parte dos indivíduos assistidos (Parton, 1996b). Assim, os trabalhadores sociais, outrora valorizados pelo seu conhecimento científico-social e competências técnico-relacionais, passam a ser concebidos como “gestores de cuidados”, responsáveis pela gestão de um pacote diversificado de serviços providos a cada indivíduo, que frequentemente implica articulações inter-organizacionais, monitorizando continuamente os níveis de risco e necessidade do mesmo. Alguns chegam a temer que a proliferação de profissões na esfera dos serviços públicos e a incrementação de uma dimensão social nestas funções poderá significar a perda de singularidade dos trabalhadores sociais e até mesmo a diluição do social como “setor autónomo” (Autès, 2003, p. 260).

Adicionando-se aos condicionamentos acima identificados, as transformações dos sistemas de bem-estar introduzem outras ordens de pressão sobre os trabalhadores sociais: i) a sua inserção laboral e condições de trabalho, pois o Estado que era o seu principal empregador deslocaliza os seus serviços para outras estruturas; ii) gestão do volume de trabalho e complexidade dos casos, devida ao alargamento das desigualdades e da pobreza que origina um “bombardeamento de clientes” (Clarke, 1996, p.50); iii) adaptação ao novo entendimento do social por óticas inspiradas nas noções de risco,

²⁸ Prática baseada na experiência empírica.

²⁹ Prática baseada em competências específicas.

danos e monitorização (Parton, 1996b); iv) resposta ao papel de representação e advocacia de coletivos marginalizados e/ou minoritários, bem como, de defesa de causas, medindo as repercussões de tal papel na visão dos trabalhadores sociais feita pelos decisores políticos; v) poder da opinião pública, e logo, dos meios de comunicação de massas, na criação de imagens do trabalho social, que têm impacto nas decisões políticas (Clarke, 1996).

Neste cenário, em que os trabalhadores sociais veem limitado o seu poder profissional, por imposições de conceção teórica dos problemas sociais e da integração social, por imperativos gestionários, regulamentações e padrões procedimentais, em que é condicionada a amplitude das práticas profissionais por predefinições quanto à divisão do trabalho e ao desenho das hierarquias organizacionais, o trabalho social vê-se remetido para um papel de mero instrumento de políticas sociais remediativas. Queirós e Henriques (1994, p. 4) sugerem que, sendo a ação profissional desenvolvida em contextos organizacionais, a análise das dinâmicas internas das organizações, nas suas inter-relações com o restante tecido institucional, auxiliará os trabalhadores sociais a melhor visualizarem o seu “campo de manobra”, permitindo-lhes posicionar-se de modo mais confiante e consciente.

Atualmente, há pouca convicção e parco consenso relativamente a uma possível futura reconfiguração dos sistemas de bem-estar, em geral, e ao papel do trabalho social e dos trabalhadores sociais, em particular, num contexto de transformação das políticas sociais. Clarke (1996) questiona-se em “*After Social Work?*”, considerando que o mapa da efetivação das políticas sociais seguirá as atuais tendências de fragmentação, setorialização das áreas de cuidado, resolução dos problemas sociais na base de consórcios e partenariado, com decrescente envolvimento, e logo, desresponsabilização, das entidades públicas e assim, da autoridade política correspondente. Perante este cenário, chama atenção para os problemas de coordenação que um sistema de múltiplas relações inter-organizacionais pode criar, para as dificuldades acrescidas na tomada de decisão de profissionais que se vêm forçados a integrar nos seus critérios a gestão eficiente de recursos, para a perda de referenciais identitários comuns aos trabalhadores sociais, e ainda, para a tendência de minimização dos serviços sociais a situações extremas.

No que respeita à reconfiguração dos sistemas de bem-estar, partilhamos a direção apontada por Evers (1996), Laville (2011), Santos (1999) e Lopes (2000) que indica a consolidação da economia social e integração das suas respostas num sistema de bem-estar público não unicamente estatal como possível via de “reforma solidária e participativa” (Santos, 1999). Evers (1996) considera importante reconceptualizar as políticas às quais subjaz a legitimação das hierarquias convencionais dos sistemas de bem-estar, no sentido de perceber qual o desenho, não apenas eficaz, mas equitativo e justo do Welfare-mix, que reconheça todos os papéis desempenhados pelas OES, num entendimento

sociológico e não meramente económico-organizacional do setor. Petrus (1996, p. 23) partilha de visão idêntica, considerando que o “Bem-Estar não pode ser da responsabilidade única do Estado” e que é função da sociedade civil prevenir que o Estado extrapole a sua esfera de atuação, “colocando em risco a liberdade pessoal do cidadão”. Evers (1996, p. 177) aconselha que as políticas sociais tenham em conta os papéis sociais e políticos que as organizações da sociedade civil desempenham, nomeadamente, os de “preservar virtudes públicas como a participação e a solidariedade”; “promover a mudança social, influenciando as políticas sociais, particularmente, dando voz a minorias políticas”; e “inovar nas formas de prestação de serviços”. Conclui que tal visão integradora necessária à conceção das políticas, só será conseguida quando a sua base se sustentar nas ciências sociais, no seu todo, e não apenas nas “teorias económica e organizacional” (Evers, 1996, p. 179). Consideramos que esta proposta permite harmonizar a provisão dos serviços sociais, democratizando-a, efetivamente, ao garantir paridade decisória aos atores coletivos da economia social. Concomitantemente, a inovação aliada ao empreendedorismo contribuirá para combater as limitações da sua autonomia financeira, aliviando o Estado do financiamento de custos correntes, para que se concentre em investimentos estruturais. Por acréscimo, a simplificação das regulamentações às OES libertaria a máquina administrativa do Estado, para focar-se no planeamento participado de longo prazo, na investigação e no desenvolvimento dos serviços (Gronbjerg, 1992).

Perante tais pressupostos, entre os quatro modelos teóricos de sistema de Bem-Estar definidos por Gidron, Kramer e Salamon, em 1992 (p. 18), seguindo Salamon e Anheier (1998), aproximamo-nos do último tipo. A saber, os modelos são: i) o sistema centrado no Estado; ii) o sistema centrado na economia social, dominante nos Estados Unidos até ao *New Deal*; iii) o sistema duplo, no qual os dois agentes desempenham papéis importantes, em distintas esferas de atuação, característico do Reino Unido, até aos anos 50; e, iv) o modelo colaborativo, no qual há grande interligação entre os dois agentes, concentrando-se o Estado, principalmente, no financiamento e as OES na provisão dos serviços. Salamon e Anheier (1998)³⁰ defendem esta via, dada a capacidade de valorização das vantagens e potencialidades de ambos os agentes. Contudo, advertem que ela não é isenta de riscos, nomeadamente, poderá criar dificuldades no controlo da prestação de serviços por parte do Estado, e as OES poderão perder autonomia estratégica e ideológica.

A menção de Evers (1996) às ciências sociais remete-nos para uma das razões subjacentes às opções conceptuais da economia social e da economia solidária, em detrimento da de terceiro setor, que é a

³⁰ Ao comparar os sistemas de Bem-Estar alemão e norte-americano, estes autores percebem que ambos se enquadram neste modelo, embora o sistema alemão, baseado no princípio da subsidiariedade, seja mais estruturado e corporativista, enquanto o norte-americano, onde o setor *non-profit* predomina, se edifica em complexas relações entre estes agentes e as entidades governamentais que, ao contrário do que dita a imagem feita do Estado norte-americano, financiam mais atividades do que os agentes privados, em todas as áreas de intervenção (Salamon & Anheier, 1998).

defesa de uma concepção mais abrangente da economia. Perspetivando a economia nas estruturas sociais, admitem-se outros princípios económicos para além do lucro, abarcam-se outras lógicas que não, a de mercado, e incorporam-se outras formas de organização, para além da empresa com fins lucrativos. Tal perspetiva opõe-se ao processo de separação entre o social e o económico que se efetuou no plano empírico e no plano teórico, concretizando-se em “construções operacionais como a ciência económica e a economia de mercado” (Cunha & Santos, 2011, p. 24). No plano empírico, as formas associativas operárias efervescentes entre os anos 30 e 50 do Séc. XIX, veem-se secundarizadas na segunda metade do século, quando o discurso de “luta contra a desigualdade” é substituído pela ótica da “gestão da pobreza”. Nesta época, o associativismo operário é cooptado no cenário do sindicalismo e das raízes do *Welfare State*, emergindo o cooperativismo que começa a ser institucionalizado (Cunha & Santos, 2011, p. 23). No plano teórico, a partir dos anos 50 do Séc. XX, a ciência económica consegue gradual destacamento do seio das restantes ciências sociais, processo que coincide com o domínio da abordagem neoclássica que coloca a teoria da escolha racional no cerne de todas as explicações do comportamento humano, propondo-se a economia como a ciência que pode guiar as tomadas de decisão. Esta ideologia ganhou peso, influenciando efetivamente o desenho de políticas, e até hoje assume centralidade, apesar das recorrentes crises económico-financeiras tributárias das ideias neoclássicas (Cunha & Santos, 2011).

Mauss (2003 [1950]) e Polanyi (2000 [1944]) são os autores mais referenciados, no âmbito das abordagens da economia solidária, enquanto defensores da pluralidade de princípios económicos de produção e distribuição, bem como, de formas de propriedade (Cunha & Santos, 2011; Laville, 2011). Esta opção conceptual procura resgatar uma abordagem sociológica da economia que desoculte a relação histórica entre as ideias económicas e as ideias políticas, relocalizando a economia nas instituições que a suportam (Cunha & Santos, 2011). Esta perspetiva é fundamentada pela corrente moderna da economia institucional cujo objeto é o sistema socioeconómico que engloba as inter-relações entre o campo da produção e da troca, a tecnologia, os gostos individuais e o ambiente natural, partindo do pressuposto que a economia é “inseparável de uma série de instituições sociais e políticas na sociedade em geral” (Hodgson, 1994, p. 15). Porém, assistimos a uma crescente desagregação entre economia e sociedade potenciada pela ortodoxia económica neoclássica (Hodgson, 1994). Rolle (2005b, p. 198) observa que o “regime de produção não obedece aos princípios que governam a sociedade”, defendendo que só a participação democrática nos locais de trabalho poderá colmatar a separação criada entre os trabalhadores e a sua produção. Ora, sem negligenciar a potencial distância entre as definições formais e as práticas, a economia social e solidária apresentam-se como contextos de trabalho onde a participação democrática está institucionalizada, associada às formas de autogestão (Rolle, 2005b).

Não obstante o pensamento que as aproxima, importa distinguir a economia social da noção de economia solidária. Para Defourny e Develtere (1999, p. 22) as diferenças entre as duas concepções são de pouca envergadura, considerando que a designação economia solidária “se refere sobretudo às mais inovadoras ou recentes experiências de economia social”. Consideramos esta aceção, algo redutora, na medida em que a concepção de economia solidária, para além de recuperar a tradição associativa questionadora das formas de produção, refere-se a organizações que organizam atividades económicas fundadas no capital social, guiadas por “objetivos solidários mais amplos” e que adotam “uma orientação cívica” (Laville, 2009, pp. 41-42). As iniciativas da economia solidária diferenciam-se, assim, da economia social que se considera institucionalizada, cooptada pelo sistema de Bem-Estar, e incrustada na intersecção entre Estado e Mercado (Laville, 2009).

Para Santos (2002) as iniciativas que contrariam o modo hegemónico de produção capitalista são “o domínio mais controverso da sociologia das ausências”, isto é, numa observação de segunda ordem (Ferreira, 2009), revelam-se como realidades incongruentes com a racionalidade hegemónica. Outra razão para o uso das designações economia social ou economia solidária, em detrimento da concepção setorial, é o facto de que esta bloqueia a compreensão das OES como espaços intermediários que colocam o privado e o público em comunicação (Laville, 2011, p. 10). Laville (2011, p. 5) critica o enfoque setorial, por entender que este supõe uma concepção funcional e pacificada das relações entre mercado, Estado e terceiro setor, e mais ainda, por perspetivar uma “hierarquização” que coloca o setor sem fins lucrativos na posição de substituir o Estado e o mercado, colmatando as suas falhas. O autor recorda que as formas associativas são pré-existentes à constituição dos Estados, apontando que a grande vantagem das abordagens da economia social e da economia solidária é a perceção das interligações entre os dois agentes e a aposta numa cooperação “mutuamente revigorante” (Laville, 2011, p. 10-11). Compreendendo que tais críticas têm fundamento e lógica, verificamos que a abordagem de Evers não padece das falhas indicadas, por esse motivo a adotamos, apesar do uso de uma designação preterida. Concordamos com Laville (2011) que a expressão «terceiro setor» não tem neutralidade conceptual, muito embora possa assumir uma neutralidade geográfica, sendo mais comumente aceite em comparações internacionais, por não agredir demasiado as diferentes tradições regionais (Defourny & Develtere, 1999).

Partimos de várias análises sobre as transformações dos sistemas de Bem-Estar, para a compreensão e explicitação das consequências das mesmas na efetivação do pacto social e nas práticas dos trabalhadores sociais. De acordo com Amaro (2012), o trabalho social necessita reposicionar-se em termos políticos e saber para que projeto societal concorre; urge clarificar se a burocratização, o tecnicismo, a priorização da produtividade e a competitividade serão práticas favoráveis ao exercício do trabalho social. Neste sentido, sem ignorar as críticas feitas à fragmentação dos serviços pela

inclusão da iniciativa privada, nem à tendência de «refilantropização», ou à tendência de desresponsabilização política, consideramos que uma efetiva integração de iniciativas organizadas da sociedade civil em programas estruturados e estratégicos, estipulados e regulamentados estatalmente por medidas de política social inclusiva evitaria tais riscos, combatendo ao mesmo tempo as vicissitudes da intervenção estatal como única forma de provisão de serviços sociais. Por integração efetiva, entendemos, não a mera subsidiarização, ou a frequente contratualização, mas um reconhecimento por parte do Estado, das organizações da sociedade civil como parceiras nas tomadas de decisão, quer à escala micro-meso dos programas de intervenção, quer à escala macro das medidas de política. É com esta aceção que falamos em política social inclusiva, que implica também a representação e participação dos públicos assistidos. Lembremos que Drucker (1995) aponta uma solução mais radical, enquadrada no modelo neoliberal, propondo que sejam as organizações sem fins lucrativos, baseadas no trabalho voluntário, a responsabilizar-se pela gestão e execução das políticas sociais. De acordo com o autor, esta solução conseguiria travar a compra de votos com os gastos sociais, limitando a ação dos grupos de pressão, e tornar mais eficiente o Estado, ao libertar o seu orçamento das políticas sociais. A nossa posição é de que esta proposta significa a desresponsabilização do Estado perante os direitos sociais dos cidadãos, desvirtuando, pois, as suas funções. Em 2002, o relatório da UNESCO, *Social Capital And Poverty Reduction* defende a inexistência de contradições entre o exercício da responsabilidade estatal e o fortalecimento da sociedade civil, apontando que as duas esferas não se anulam, pelo contrário, a sua articulação constitui um desafio importante, em prol do desenvolvimento (UNESCO, 2002). Uma perspetiva de compromisso passará por uma solução integrada baseada na cooperação intersetorial, em que se assumam abertamente os diversos pilares do *welfare mix*, e expressem claramente as suas responsabilidades, com vista à garantia dos direitos inalienáveis dos cidadãos e à promoção do desenvolvimento sustentável das localidades, nações e regiões.

No que respeita às funções dos trabalhadores sociais, Amaro (2009, p. 10) posiciona-os entre “o mundo dos sistemas e o mundo da vida” (nos termos de Habermas), entendendo que esta posição corresponde às funções desempenhadas por aqueles profissionais, na medida em que segundo Gaitan, (1997) lidam com o «desajuste individual» e, ao mesmo tempo, com o «desajuste estrutural». Ou seja, em prol da justiça social, focam-se na adaptação dos indivíduos e sua inserção nas estruturas existentes e também na democratização das estruturas, de modo a adaptá-las aos indivíduos. Como expõe Parton (1996a, p. 6), os trabalhadores sociais movimentam-se no espaço ambíguo “entre a sociedade civil (...) e o Estado, representado pelos tribunais e as suas responsabilidades estatutárias”. Perante a dimensão e profundidade dos desajustes evidenciados entre aquelas duas esferas, concordamos com Chopart (2003c, p. 275), quando sublinha o lugar “proeminente” dos trabalhadores sociais na sociedade atual, onde a sua “função social é permanente”. Saéz e Sanchez (2006),

analisando a evolução da profissão de educador social em Espanha, sublinham a posição paradoxal que esta prática profissional ocupa face à exclusão, na medida em que almeja a erradicação do fenómeno que legitima a sua própria intervenção. Também, Thévenet e Désigaux (2006 [1985], p. 65) entendem que “a finalidade do trabalho social é o seu próprio fim”. Vemos, porém, perante o agravamento massivo das desigualdades sociais e a multiplicação de processos de exclusão social, que este fim não está à vista.

A atual conjuntura, leva vários autores a sublinhar os desafios prementes do trabalho social: proteger as conquistas sociais alcançadas; dar voz à população excluída; reafirmar os direitos sociais; investir na democraticidade; construir uma nova cidadania; promover o alargamento gradual da esfera pública (Iamamoto, 1996); fortalecer a dimensão relacional da profissão e o caráter interativo da relação entre técnico e utente; procurar combater todas as formas de “prática e de ordem social” que se alimentam da pobreza e da desigualdade (Dominelli, 2004, p. 249); contrariar a tendência ao managerialismo e burocratização (Faleiros, 2001; Banks, 2011); reafirmar “referenciais éticos e substantivos” da “intervenção” (Amaro, 2012, p. 87). Em suma, reclama-se uma relegitimação do trabalho social, pois o seu contexto sócio histórico de legitimação ficou para trás. Tal relegitimação implicará: i) a recuperação do capital simbólico da profissão; o esbatimento da função de controlo social, promovendo as capacidades de mediação dos trabalhadores sociais; iii) promoção das competências dos profissionais; iv) orientação da intervenção à sociedade em geral, no sentido de uma “desguetização do trabalho social” (Pinto, 2011, p. 231).

Todas estas missões dependem da capacidade de organização e mobilização dos coletivos profissionais e seus representantes, que a montante se edifica em quadros epistemológicos e constructos teórico-metodológicos consolidados, bem como, em valores e normas socioprofissionalmente transmitidos. As áreas de formação em trabalho social têm enfrentado dificuldades no plano teórico, particularmente na sua frutífera articulação com a prática profissional. Neste sentido, a Sociologia, que atualmente não ocupa lugar de destaque nos *currícula* em Serviço Social, poderá servir como quadro pluriparadigmático e como “caixa de ferramentas” metodológica que facilitará a análise das situações reais dos grupos ou indivíduos (Kelly & Stanley, 2012, p. 335). Através da “imaginação sociológica” (Mills, 2000 [1959]) virá a cumprir-se o desígnio originário do trabalho social, que consiste em assumir uma postura crítica das instituições que penalizam ou obstaculizam a satisfação das necessidades, bem como o exercício de direitos, de indivíduos e grupos, com objetivo de ampliar a justiça social. No contexto neoliberal, o trabalho social vê-se limitado aos contextos micro, e ao acompanhamento individual, e logo, fragilizado na capacidade de questionamento das políticas enquadradoras da provisão de bem-estar. A Sociologia enfrenta também este segundo problema. A associação entre estas duas áreas do saber é, assim, duplamente benéfica,

a sua articulação permite o fortalecimento das práticas profissionais em trabalho social, e concomitantemente, a união de forças, trará vantagens no diálogo com decisores políticos, na luta contra a injustiça social e na defesa dos direitos humanos (Kelly & Stanley, 2012). Outros autores salientam a relevância da ciência política e da análise histórica dos sistemas políticos para a compreensão do papel político do trabalho social. Propõem que, do mesmo modo que as “políticas revolucionárias clássicas” se tornaram inoperantes na atualidade, o trabalho social necessita de uma efetiva revolução para quebrar a dominação dogmática da racionalidade instrumental, a normatividade das estruturas de intervenção, e em suma, a ideologia neoliberal (Gray & Webb, 2011, p.22). Na mesma senda, a análise da política social e a advocacia legislativa são valorizadas enquanto instrumentos de inovação política, que deveria constituir uma preocupação dos trabalhadores sociais (McDonough, 1999). Para tais propósitos, evocamos a responsabilidade social partilhada, entre trabalhadores sociais, organizações promotoras da intervenção, entidades estatais e IES formadoras de trabalhadores sociais, pelo desenho do futuro do trabalho social (Ugarte & Martin-Aragana, 2011). Consideramos que o caminho é resistir a práticas e políticas injustas, rejeitar a responsabilização dos trabalhadores sociais e dos cidadãos pelos problemas sociais, fomentar a coragem moral, trabalhando a e na complexidade e com as contradições da realidade social (Banks, 2011). Tal caminho só pode ser feito, em conjunto, isto é, pela concertação entre os vários atores envolvidos e implicados.

A construção de um “novo elo social” implica a recuperação da confiança, recurso cuja escassez na contemporaneidade já evidenciamos acima, e que depende do sentimento de responsabilidade partilhada (Singly, 2003) e de uma relativa percepção de identidade coletiva (Offe, 1989). Para Singly (2003) este novo elo deverá “combinar três tipos de laço em presença: o laço concorrencial próprio do mercado, o laço relacional próprio do afetivo e o laço de cidadania próprio do político. “Esta articulação multidimensional só é possível mediante a sustentação das políticas com base na responsabilidade e na prudência (Jonas, 1984; Martins, 1998), e a aplicação de uma ética global (Singer, 2004) que inclua toda a humanidade. Amaro (2012) salienta a importância da orientação das políticas sociais para um modelo de crescimento guiado por tais princípios, ressaltando, em eco com outros autores, que os padrões de crescimento hoje adotados não são inevitáveis (Amaro, 2012; Passarinho, 2009).

Neste cenário, enfatiza-se a dimensão política do trabalho social, e logo, a ação política dos trabalhadores sociais, enquanto impulsionadores, capacitadores e dinamizadores das populações (Petrus, 1996; Dominelli, 2004; Gray, Plath & Webb, 2009; Banks, 1995; 2004; 2011; Pinto, 2011; Amaro, 2012). Dominelli (2004, p. 249) defende claramente que qualquer trabalhador social tem a obrigação de “criticar a prática e a ordem social que se suportam nas costas dos pobres; questionar a legitimidade de relações sociais desiguais e exigir as mudanças pessoais e estruturais necessárias para

cumprir o seu mandato". Compreender a complexidade de tais desafios, implica conhecer a historicidade das evoluções deste campo profissional, tendo em conta que esta se fragmenta em distintos grupos profissionais.

1.1 Dinâmicas e contingências do trabalho social como campo profissional

Neste tópico, aprofundaremos a noção de campo associada ao trabalho social, interpretaremos resultados de algumas pesquisas relativas à delimitação deste campo profissional, bem como, às dinâmicas de coesão e dispersão que o caracterizam. Iniciaremos, ainda, dois debates que terão um enquadramento mais abrangente no Capítulo III: o primeiro refere-se à oposição entre a orientação pelas qualificações e a lógica das competências, debate que extravasa o mundo do trabalho, começando no campo do ensino; e o segundo reporta aos modelos de regulação profissional, enfatizando-se ora o papel dos grupos profissionais, ora o das organizações, ora o do Estado.

A teoria geral dos campos de Bourdieu (1985, 2011) constitui uma lente particularmente precisa para explicitar a formação deste domínio de saber povoado por grupos profissionais, suas respetivas qualificações e experiências vividas, e construído em torno da provisão de serviços de ordem social, a populações com características específicas. Perceber o trabalho social enquanto campo social – é vê-lo como um espaço de relações objetivas e subjetivas, cuja evolução é caracterizada por uma relativa autonomia face ao espaço macrossocial, dotado de uma linguagem específica, e que se processa em torno de atividades, de acordo com lógicas, interesses e crenças que lhe são próprios. Em boa medida, são estas relações objetivas e subjetivas que são foco deste estudo: i) relações entre trabalhadores sociais de formação distinta, mediante o seu posicionamento no campo, tendo em conta, nomeadamente, a sua proximidade e distanciamento ao background académico; ii) relações entre os trabalhadores sociais e a população envolvida (direta e indiretamente) nos programas ou projetos de intervenção social; iii) relações entre trabalhadores sociais, seus superiores hierárquicos e respetivo enquadramento institucional; iv) relações entre trabalhadores sociais e IES. A relativa autonomia deste campo repousa na racionalidade social com que se constitui, enquanto garante da justiça social, esteia do projeto democrático da modernidade, preventor dos desequilíbrios causados pelo sistema capitalista. Esta autonomia vem sendo perturbada, dadas as transformações nos modelos de proteção social, que colocam em causa as crenças e lógicas em que se baseia. O posicionamento e a mobilidade dos atores no campo dependem dos trunfos que estes possuem no seu inter-relacionamento, isto é, as qualidades e vantagens legitimadas pela lógica do campo – «o capital simbólico». No caso do trabalho social, a forma de poder ou capital legitimada na atualidade consiste nas qualificações – «capital cultural», embora na génese dos atuais sistemas, a vocação e as características da personalidade fossem bastante valorizadas. Entretanto, outras formas de poder entram em jogo, como a experiência e o

desenvolvimento de competências, e as posições ocupadas na estrutura funcional das organizações, remetendo esta última para o subcampo organizacional no seio do trabalho social (Bourdieu, 2011).

Sendo um campo profissional, antes de mais, um campo social, articulamos os dois conceitos para a compreensão da realidade em análise. De acordo com Bourdieu (2011), um campo profissional é sustentado por uma construção subjetiva por parte dos profissionais assalariados, uma construção que passa pelo seu investimento na atividade profissional, entendida como um ganho em si. Esta conceção do valor intrínseco da atividade remete-nos para aquilo que Marx (1999 [1894]) designou como *preconceitos de vocação profissional*. Porque o valor atribuído pelo profissional à sua atividade, só no limite, corresponde à venda da força trabalho que tem como retribuição o salário, pode dizer-se que se cria um preconceito face à dimensão instrumental da profissão que é quase apelidada de prostituição profissional (Bourdieu, 2011). Esta compreensão é fundamental para a análise dos grupos profissionais e tem particular heurística no campo do trabalho social, onde os chamados “preconceitos de vocação profissional” assumem grande destaque, dado tratarem-se de profissões centradas na construção de relações de ajuda, logo, associadas à sensibilidade humana e à defesa de determinados valores. Corroborando esta afirmação, o estudo de Pinto e Costa (2009), baseado em inquérito por questionário auto-ministrado a 104 estudantes de Serviço Social do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, no ano letivo de 2007/2008, revela que a vocação e a “ajuda ao próximo” são as principais motivações para o ingresso no curso. A designação relação de ajuda é cunhada por Carl Rogers (1970; 1989), no âmbito da psicologia, como uma relação na qual “pelo menos uma das partes tenta promover na outra o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida” (Rogers, 1970, p. 43). Ou seja, a relação de ajuda é uma relação orientada para a melhoria das capacidades de autoconhecimento, orientação e adaptação.

O trabalho social, impregnado por dinâmicas conflitantes de coesão e dispersão, com um ideário marcado pela noção de vocação, carece, como todos os campos profissionais, de uma delimitação. Neste campo, onde as transformações estruturais e a evolução e emergência de novas categorias profissionais têm sido férteis, a delimitação constitui fonte de debate e polémica. Na literatura anglo-saxónica, a definição mais lata de “*caring professions*” inclui as profissões médicas, particularmente os enfermeiros, já a noção mais restrita de “*social workers*” refere-se apenas aos profissionais cuja atividade central se baseia na sinalização, apoio e acompanhamento e procura de superação de dificuldades dos indivíduos e grupos na sua inserção laboral e social, bem como, no seu acesso a bens, serviços e ao exercício de direitos sociais e políticos (Abbot, 1998). É esta última definição que serve de base à delimitação do campo em análise.

Em Portugal, os anos 1970 são identificados como momento de efervescência e surgimento de novas profissões no campo, até então dominado por assistentes sociais (Branco & Fernandes, s.d.; Costa, 2003). Data deste período, o uso da expressão “trabalhadores sociais” como identificadora da nova panóplia de profissões focadas na intervenção social. No entanto, o uso de tal terminologia não conduz à coesão no campo, sendo também neste momento de viragem, que os assistentes sociais procuram reafirmar as suas especificidades (Costa, 2003).

Em França, as profissões sociais são alvo de análise estatística a partir de 1954, quando se cria o conceito de categoria socioprofissional (Monrose, 2003). O período de 1968 a 1982 é considerado a “Idade de Ouro do Trabalho Social”, por se verificar o crescimento e multiplicação destas profissões, registando-se marcos na sua consolidação como a criação da Direção da Ação Social e da Subdireção das Profissões Sociais e do Trabalho Social, e a emergência de um movimento que procura a aproximação entre as diferentes profissões (Monrose, 2003, p. 24). Embora, já em 1950, existisse a Federação Francesa dos Trabalhadores Sociais³¹ que sucedera à Associação Dos Trabalhadores Sociais, datada de 1922, só a partir do final dos anos 1960, estas expressões caem no léxico comum, passando a agregar campos até então separados, como a assistência, a reeducação e a ação sociocultural. Afirma Monrose (2003, p. 27) que é “nos anos 70, que o estabelecimento das designações “trabalho social” e “trabalhadores sociais” permite a “construção do social como entidade profissional”. Autès (2003, p. 257) relata a utilização do termo trabalho social “nas origens da profissionalização do social, antes dos anos 20”, mas diverge, ao indicar que a popularização da designação nos anos 1960, correspondendo a uma vontade de criar coesão no campo e fortalecer a ação social no seio das políticas sociais, não passa de “um episódio numa história complexa”. Nos Estados Unidos, a *National Association of Social Workers*³² é fundada em 1955, com os objetivos de unificar grupos reunidos em torno de organismos de menor abrangência, de acordo com as áreas de intervenção, e de impulsionar o desenvolvimento do campo profissional (Phillips, 2000).

Já no Reino Unido, desde o início dos anos 1970, o trabalho social começa a ser questionado e debatido, frequentemente, de forma mediática e polémica (Parton, 1996a, 1996b). Considera-se que a implantação tardia, num Estado de Bem-Estar já com perturbações, bem como, o enquadramento nas estruturas públicas locais, potenciaram a sua crise (Clarke, 1996). O reconhecimento anteriormente alcançado pela classe profissional não atinge maturação, passando a desvalorizar-se a prática instituída do “estudo de caso”, em favor de uma abordagem menos intensiva, tendo vindo a ser substituído pela “consultoria”, abrindo-se uma nova área de atividade, que vem sendo populada, nem sempre por profissionais formados em serviço social (Parton, 1996a, p.11). Em linhas gerais, a

³¹ A obra consultada traduz para língua portuguesa a designação das mencionadas associações profissionais.

³² Associação Nacional de Trabalhadores Sociais

reconstrução sofrida pelo campo profissional, apresenta as seguintes tendências: i) a crescente especialização, de acordo com diferentes públicos assistidos; ii) a separação entre execução, gestão e planeamento do trabalho; iii) a concentração dos profissionais qualificados em determinadas funções, particularmente, as de gestão, corolário da crescente proliferação de trabalhos realizados por pessoal não qualificado; iv) as alterações na relação entre trabalhador social e indivíduo assistido, agora, designado por cliente ou utente (Parton, 1996b).

Para além das concretizações dos grupos profissionais, às escalas nacionais, é importante ter em conta a constituição de entidades internacionais que procuram aproximar as práticas profissionais desenvolvidas nos diferentes países, favorecendo assim, o reconhecimento alargado das mesmas, nomeadamente através da elaboração de documentos normativos, como declarações de princípios e códigos de ética. Destaca-se o *Código de Ética dos Assistentes Sociais – princípios e critérios*, publicado em 1976, pela IFSW (Ferreira, 2009), e a *Carta de Barcelona*, elaborada pela Comissão Científica do XV Congresso Mundial da AIEJI, enquanto referencial ético e de qualificação (AIEJI, 2003). Em 2006, a AIEJI lança um quadro conceptual referente às competências dos educadores sociais, com o intuito de inspirar indivíduos e organizações empregadoras, no sentido de afirmar e discutir os papéis destes profissionais (AIEJI, 2006). Este referencial define, em linhas gerais, a intervenção, a avaliação e a reflexão como três eixos de competência a desenvolver, detalhando-os em competências centrais, e atribui particular destaque à dimensão ética que é apontada como fundamento enquadrador da prática profissional, que deve ser trabalhada e refletida à escala internacional (AIEJI, 2006). Em Julho de 2014, foi aprovada pela IFSW e pela IASSW, uma *Definição Global da Profissão de Serviço Social*, que inclui para além da dimensão ética, detalhada em princípios, um conjunto de pressupostos quanto à função social da profissão, linhas gerais do conhecimento interdisciplinar que a fundamenta, bem como, algumas orientações para a prática profissional (APSS, 2015; IFSW, 2016). Compreensivelmente, a formalização de códigos de conduta e de definições internacionais não é garantia para a incorporação de princípios, nem muito menos para a formação de referenciais identitários, às escalas nacionais. É necessário o exercício da capacidade reflexiva dos profissionais, no sentido de se apropriarem de determinados valores e padrões de ética. Acontece que os valores comumente divulgados como próprios do trabalho social – a autonomia, o respeito pela alteridade e a confidencialidade carecem de especificidade, dificultando o processo de construção de uma identidade coletiva (Banks, 1995).

Apesar destes obstáculos, o recente aumento de interesse pela ética no trabalho social comprova a elaboração de estratégias de afirmação por parte dos trabalhadores sociais. Tais estratégias seguem duas linhas. A primeira consiste numa atitude progressiva e crítica da Nova Gestão Pública que se

propõe reclamar a autonomia profissional; reclamar os direitos dos utentes; reafirmar a missão do trabalho social, a de alcançar a justiça social; reconfigurar a ética profissional – “trazendo o pessoal de volta”, isto é, recentrar a ética na pessoa e nas relações interpessoais. A segunda representa uma atitude regressiva e complacente com a Nova Gestão Pública tendo como objetivos: criar códigos de ética mais estreitos e regulados; enfatizar a responsabilidade dos trabalhadores sociais e promover a responsabilização dos utentes; colocar a relação trabalhador social/indivíduo no centro da questão, portanto, promover o centramento da prática e da reflexividade profissional à escala micro; despersonalizar e apolitar a ética (Banks, 2011, pp.13-14). Valutis, Rubin e Bell (2011) salientam a importância da promoção dos valores do trabalho social durante a FI dos estudantes, dada a fase crítica de construção identitária em que estes se encontram, particularmente, em termos ideológicos. A capacidade de reflexão e tomada de decisão ética não pode ser descurada, devendo basear-se em referenciais resultantes de processos de socialização profissional que a própria formação deverá motivar, evitando uma sujeição das práticas profissionais a valores pessoais. McDonough (1999) questiona a consciência social dos assistentes sociais e sua assunção dos valores da justiça social, acusando-os de se terem vindo a empenhar mais na sua própria autodeterminação do que na promoção da justiça social. Constata-se, pois, a necessidade de adaptação destes profissionais e um fomento da discussão das causas da injustiça social, assim como, a reivindicação de papéis mais interventivos e impactantes no desenho das políticas sociais.

A formação, particularmente, a formação superior constitui um elemento de consolidação das práticas profissionais que funciona como referencial identitário e, ao mesmo tempo, como credencial, favorecendo o reconhecimento dos grupos profissionais. Neste sentido, assume importância crucial o desenvolvimento da investigação científica no domínio do trabalho social, bem como, a sua discussão e divulgação no meio académico e no meio profissional. A produção científica constitui uma mais-valia, pois para além das qualidades intrínsecas das investigações, constrói um caminho e desenha um espaço reconhecido para os grupos profissionais (Ferreira, 2009). Relativamente à centralidade da formação ou da qualificação na regulação profissional, neste campo, face à emergência da lógica das competências, desenvolveremos no Capítulo III.

Partilhamos a perceção da centralidade das IES na configuração dos grupos profissionais, bem como, a urgência da cooperação internacional neste domínio. Para tal propósito, destaca-se o papel da *European Association for Quality Assurance of Social Professions* que eivada do mesmo espírito da *European Network for Quality Assurance in Higher Education*, pretende construir um referencial europeu para o Serviço Social (Campanini, 2009). De acordo com Ferreira (2009, p. 364) as orientações internacionais de referência para o Serviço Social deveriam focar-se nos seguintes temas: fundamentos do serviço social; políticas públicas e sistemas de proteção social; modelos de

intervenção em Serviço Social e problemas sociais contemporâneos; ferramentas técnicas do Serviço Social”. Em articulação, as principais competências a desenvolver deveriam ser: trabalhar em parceria, “planejar, implementar, avaliar, reprogramar a prática profissional”; “apoiar as pessoas e promover nelas a sua cidadania e co-responsabilidade partilhada”; “intervir em situações de emergência, crise e risco social”; “administrar e gerir organizações e serviços sociais, e, especialmente a sua prática profissional na organização com utilização de metodologia e técnicas de supervisão.” Destaque-se a preocupação com a gestão organizacional e a supervisão da prática profissional, que mais uma vez denota a influência da formação académica na definição do campo de ação profissional. Entre as iniciativas de internacionalização, Campanini (2009) menciona ainda a importância de redes temáticas em que vários países se uniram para compreender a situação do serviço social na Europa. Nota-se, portanto, que mesmo à escala internacional, a cooperação tende a centrar-se na esfera de cada área de formação académica, quer no âmbito da formação, quer no âmbito ético e deontológico. No entanto, Campanini (2009) salienta as vantagens de maior reconhecimento, maiores possibilidades de crescimento profissional, num contexto de mudanças na formação em Serviço Social, pela proximidade e crescente diálogo paritário, a nível internacional, com as restantes disciplinas.

1.2 Os trabalhadores sociais – *changemakers or gatekeepers*?³³

Se o termo trabalho social é foco de debate, nomeadamente, em torno dos motivos e momentos de sua emergência, propagação, uso e desuso, uma análise análoga deve ser feita acerca da designação trabalhador social, no sentido de compreender que tendências segue a construção da profissionalidade neste domínio de ação.

Aballéa, De Ridder e Gadéa (2003), ao questionarem os trabalhadores sociais sobre o emprego daquela designação, encontram algum embaraço quanto à sua definição, embaraço este que identificam com o fenómeno que apelidam de *enigma do social*. O enigma do social consiste na indefinição da realidade que o vocábulo social categoriza quando adjudicado à palavra trabalhador. Tal indefinição advém das múltiplas possibilidades de interpretação, que frequentemente se interpenetram, quando alguém se vê confrontado com a sua identificação como trabalhador social. Entendendo que as principais balizas de uma profissão são “o seu objeto, a sua prática e o seu sistema de referências ou de valores”, o vocábulo social pode ser associado ao objeto de trabalho – campo de intervenção – “estar no social”, quando “o social é objetivado”; pode ser adjudicado à prática profissional – centro da atividade – “trabalhar no social”, quando “o social é instituído”; ou pode

³³ Este subtítulo está parcialmente em língua inglesa por considerarmos que, em consonância com diversa bibliografia deste domínio, esta exprime de modo mais preciso os significados que queremos transmitir.

ainda ser interpretado como característica da ética profissional – “ser social” – “o social é incorporado” (Aballéa et al., 2003, p. 206).

Analisado este embaraço, os autores verificaram que os trabalhadores sociais revelam uma alargada valorização da prática, surgindo definições empíricas da atividade profissional, em todas as categorias entrevistadas, e de forma exclusiva nos “interventores sociais” (sobretudo profissões de ajuda e de apoio ao domicílio). Evocaram-se em menor número definições académicas e definições institucionais, as primeiras aparecem raramente e sobretudo entre aqueles que pretendem manter a distinção profissional com base nas qualificações, e as últimas são mais frequentes entre os profissionais cujo contexto é ainda fortemente regulamentado por uma só tutela. Numa análise mais fina, evidenciam-se “definições por defeito” – que descrevem o social pelo que ele não é, como espaço votado aos objetos e atividades de que outros profissionais não se querem ocupar. Esta perspetiva denota algum sentimento de inferioridade por parte destes profissionais, assim como de “insatisfação profunda” ou mesmo “crise de identidade”. Por outro lado, surgem também “definições totalizantes” – que entendem o social na sua transversalidade – referindo-se mais a uma abordagem do que a um objeto, e reivindicando a responsabilidade globalmente partilhada pelos problemas sociais (Aballéa, et al., 2003, p. 210).

No momento de responderem quanto à sua identificação com a designação de “trabalhador social”, alguns profissionais optam por recusá-la. A recusa tem na origem várias motivações, uma das quais é a consideração por parte do ator que o centro da sua atividade não é social, embora trabalhe no campo social. Sabendo que a especialização técnica de um trabalhador social consiste no planeamento, diagnóstico, acompanhamento e monitorização de uma “relação clínica”, quando a relação não é diretamente o objeto do trabalho do profissional, este não se identifica como trabalhador social, o que ocorre, por exemplo, entre profissionais do domínio médico. A recusa pode surgir também por um questionamento da ética, próprio de “interventores sociais” que reforçam a sua adesão aos princípios éticos do exercício, questionando as práticas dos “trabalhadores sociais tradicionais” (Aballéa et al., 2003, p. 217). Por parte daqueles cujo reconhecimento enquanto trabalhadores sociais é contestado, como o caso dos interventores de ajuda doméstica e dos trabalhadores familiares, há uma posição de reivindicação da identificação como trabalhador social, sublinhando estes as dimensões relacionais do seu trabalho e a especialização que detêm (Aballéa et al., 2003).

A complexidade dos papéis desempenhados pelos trabalhadores sociais, personificações do contrato social, colocados entre as «classes respeitáveis» e as «classes perigosas», no papel de mediadores, coloca-os no centro das tensões (Parton, 1996). Saéz e Sanchez (2006, p. 603) afirmam que estes profissionais são encarados como “seres à margem do sistema”, cuja função é apoiar os públicos excluídos, motivados a encará-los como “merecedores” de confiança – recurso escasso nas atuais

sociedades. A centralidade deste recurso na intervenção dos educadores sociais é salientada, numa análise do papel do Estado enquanto promotor e regulador da profissionalização da educação social em Espanha (Saéz & Sanchez, 2006). Esta análise pode ser extrapolada, dado que a centralidade da confiança é comum à prática de todos os trabalhadores sociais, assim como, o papel de regulador e balizador do exercício de atividades profissionais é comumente desempenhado pelo Estado. Perante desafios de tal profundidade, é compreensível que se entenda que os trabalhadores sociais atravessam uma crise de identidade (Aballéa et al., 2003; Amaro, 2012).

Na bibliografia, são sintetizáveis duas posições antagónicas, relativamente às funções e papéis dos trabalhadores sociais, posições diretamente relacionadas com os paradigmas teórico-científicos de conceção do trabalho social. A primeira posição entende que a única forma daqueles profissionais orientarem a sua ação é fazendo uma revisão constante de pressupostos e práticas, para não se tornarem personagens coadjuvantes da própria exclusão através da confiança que neles é depositada pelos públicos excluídos, quebrando as dinâmicas de resiliência dos atores e dos sistemas sociais (Saéz & Sanchez, 2006; Moore & Westley, 2009). Esta revisão constante parte da dupla hermenêutica própria às ciências sociais e justifica-se perante a tripla mudança que ocorre no campo da intervenção social. Como foca Branco (2009, p. 14) dá-se atualmente uma “transformação dos públicos, uma transformação dos dispositivos das políticas sociais e uma transformação dos modos de intervenção pública”. Estes autores perspetivam os trabalhadores sociais como agentes de mudança, como potenciadores da capacitação dos indivíduos, na luta contra a exclusão social.

É nesta ótica que Saéz e Sanchez (2006) explanam a dupla hermenêutica inerente, (tal como à sociologia), à educação social – que aqui extrapolamos para o trabalho social em geral - cujo objeto de trabalho é o próprio tecido social, e cuja prática se desenvolve pela ação social. Como nos diz Giddens (1998, p. 11), “o conhecimento sociológico circula para dentro e para fora do universo da vida social, reconstruindo-se a si próprio, e a esse universo, como parte integrante daquele processo de circulação”. Ou seja, a construção de conhecimento sociológico parte da relação estabelecida com o seu próprio objeto, e como tal, é fundamental que o sociólogo, e todos aqueles que fazem uso da sociologia, como é o caso dos trabalhadores sociais, tenham a “consciência de si” de que fala Morin (1984, p. 19). Isto é, que sejam reflexivos acerca do seu próprio posicionamento na construção da investigação-ação participativa, metodologia de eleição em Educação Social (Ander-Egg, 1997; Cembranos, Montesinos & Bustelo, 2001), apreendendo a complexidade do real, em termos de estrutura (“condições exteriores”) e ação (“potencialidades de autonomia”), e, ainda, na sua configuração de pertenças multi-categoriais (Morin, 1984, p. 19). Em posição análoga, encontram-se diversos autores já referidos, dos quais destacamos Amaro (2009; 2012), Carvalho e Baptista (2004); Martins (1999), Timóteo (2010), entre outros, que se orientam para a perspetiva social-coletivista do Serviço Social e para as perspetivas mais inclusivas ou transformativas da Educação Social, como”

trabalho social e educativo”, como “ajuda a pessoas ou grupos em situações de maior vulnerabilidade social, ou como aquisição de competências sociais” (Timóteo, 2010, p. 8).

A posição oposta, no domínio do Serviço Social, encontra-se na perspetiva individualista-reformista que se orienta para a adaptação do indivíduo à ordem social (Amaro, 2012); no âmbito da Educação Social, encontra-se nas perspetivas mais normativas e instrumentais que a entendem como “didática do social ou prevenção e controlo social” (Timóteo, 2010, p. 7). De acordo com Baptista (1998), esta posição entende os trabalhadores sociais como «guardas de fronteira» que se preocupam com a «turbulência» da «corrente» social, procurando reorientar os desviantes para a sua posição esperada na estrutura societária, no «leito» pré-definido, cuja violência ignoram (Timóteo, 2010; Brecht, s.d). Em consonância com as posições já assumidas, defendemos a primeira perspetiva, dada a sua proximidade ao paradigma da inovação social, acima definido, por manifestar apreensão do duplo movimento inerente aos processos de integração e exclusão social, em suma, por corresponder a uma visão dinâmica das relações entre indivíduo e sociedade, ação e estrutura (Amaro, 2000).

2. Génese do trabalho social em Portugal: o Serviço Social como pioneiro

O Serviço Social é a primeira formação académica a construir-se no domínio do trabalho social, correspondendo-lhe a profissão de assistente social, regulada legalmente por mandatos específicos, isto é, atribuições legais e requisitos, nomeadamente formativos, para o exercício, em vários países (Martins, 1999; Autès, 2003; Costa, 2003; Monrose, 2003; Ferreira, 2009; Pinto, 2011; Amaro, 2012).

Ao contrário do que ocorreu noutros países, em Portugal, as “novas profissões sociais e médicas” (Martins, 1998, p. 377) não se institucionalizam no quadro da constituição de um Estado-Providência, mas no modelo corporativo e no estilo caritativo do Estado Novo (Martins, 1999; Silva, 2005). Silva (2005, p. 237) considera que a institucionalização do Serviço Social constitui uma trave mestra “da consolidação do regime e da nova ordem económica e social”, através da inculcação moral dos papéis tradicionais da família. Entende Santos (1999) que Portugal nunca se constituiu como um efetivo Estado de Bem-Estar, mas sim, como uma Sociedade de Bem-Estar, pois são as redes de solidariedade constituídas por laços de parentesco e de vizinhança que satisfazem muitas das necessidades sociais, como aconteceu no regresso dos «retornados». Silva (2005) relaciona a edificação do Serviço Social com a emergência da questão social durante o Estado Novo, destacando as lutas operárias da década de 1940, motivadas, não tanto pelas condições de trabalho, mas sobretudo pela miséria, insalubridade e pelo alargamento das desigualdades.

Na Inglaterra, como noutros países, onde os sistemas de Bem-Estar se instituem durante o pós-segunda guerra mundial, o trabalho social constitui uma peça importante daqueles sistemas, dado que se propõe a cumprir as promessas de Bem-Estar universal, paz social e progresso (Parton, 1996a,

1996b). Já em 1968, o relatório Seebohm, que motivou a criação de departamentos estatais de trabalho social, expressa a convicção de que “os problemas sociais podem ser resolvidos através de intervenção estatal, encetada por profissionais especializados, com conhecimento científico-social e capacidades técnicas” (Parton, 1996a, p.8).

Em França, o trabalho social emerge no período entre o início do séc. XX e os finais de 1960, período de regulamentação da primeira profissão social reconhecida – a de assistente social – cuja carteira profissional existe desde 1932, sendo fundada a Associação Nacional das Assistentes Sociais³⁴, em 1945, que fortaleceu a profissão com um código deontológico e uma ideologia profissional que se fundamenta no catolicismo social, seguindo a tendência ideologizada e politizada que caracteriza a assistência social (Monrose, 2003; Silva, 2005).

Mouro e Carvalho (1987, p. 11) argumentam que o modelo de Serviço Social desenvolvido em Portugal, caracterizado por uma inspiração cristã e reformista, não difere essencialmente do vigente “nos países de capitalismo avançado”, apenas é diminuído pelas limitações de um regime político antidemocrático e autoritário. Consideram que foi a contradição entre estas características do Estado Novo e a criação de serviços públicos típicos das sociedades democráticas que fez estancar o desenvolvimento das formas de proteção social, causando o bloqueio do trabalho social que se faz sentir da segunda metade dos anos 50, até aos anos 60. Tal contradição explica-se no facto de que estes serviços públicos são providos “não como direitos dos cidadãos, mas como manifestações dos princípios ético-morais da doutrina social corporativa” (Mouro & Carvalho, 1987, p. 124), dado que o regime recorre à Religião Católica para legitimação política, ao contrário do projeto social-democrata e dos regimes totalitários, que se servem da ciência e da ideologia. Branco e Fernandes (s.d., p. 3) acrescentam que entre a formação dos assistentes sociais e o “contexto ideológico e cultural” do país se alimentam, desde o início, fortes tensões.

Concretiza-se como traço distintivo do quadro em que se instaura o Serviço Social, em Portugal, a negação absoluta do conflito classista numa ótica corporativa, segundo a qual “o bem-estar da nação” é o objetivo comum do trabalho e do capital (Mouro & Carvalho, 1987, p.72). Tal negação é facilitada pelo peso incipiente do proletariado, no Portugal dos anos 1930, povoado pelo campesinato, suscetível à apologia da ruralidade feita pelo regime (Mouro & Carvalho, 1987, p.72). São aspetos diferenciadores do exercício do Serviço Social, em Portugal, face à sua evolução noutros países:

i) o campo de atuação profissional, ainda que alargado legislativamente, ao longo dos anos, é limitado pelas características do tecido institucional português, marcado por empresas familiares, com semiproletários e organizações de solidariedade social, onde as relações de parentesco e vizinhança

³⁴ A obra consultada traduz para língua portuguesa a designação das mencionadas associações profissionais.

dominam, como as Casas do Povo e dos Pescadores. Comparativamente com outros países, a presença do Serviço Social nas empresas é incipiente;

ii) a formação académica constituiu uma fragilidade, dado o carácter tardio da institucionalização das Ciências Sociais, em Portugal, acrescentando-se que a sua introdução nos *curricula* de Serviço Social passou pelo filtro de um humanismo cristão adaptado ao modelo corporativista. Tal filtro vai, nomeadamente, secundarizar a Sociologia, em prol da Filosofia e da Teologia (Mouro & Carvalho, 1987, p. 119). A conceção da natureza humana submissa à entidade divina difere da conceção de Humanidade defendida pelos apologistas da Ciência e da Técnica, em prol do Progresso. É neste ponto que se afastam radicalmente as convicções subjacentes ao Serviço Social, desenvolvido em Portugal, dos *curricula* de Serviço Social dos restantes países (Mouro & Carvalho, 1987). Ferreira (2009) nota a curiosidade de ser o Serviço Social a única atividade profissional focada no social, num quadro de subdesenvolvimento e depreciação das ciências sociais por parte dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1974). Este carácter pioneiro não obsta a que a construção identitária destes profissionais, assim como, a construção de conhecimento e fundamentação da prática, ancorados numa formação técnica e pragmática, de pendor “ideológico e doutrinário, revelem limitações, que posteriormente produzem sentimentos de inferioridade face às restantes ciências sociais” (Ferreira, 2009, p.165). Para Silva (2005), a formação em Serviço Social é tributária de uma conceção moralizante e patologizante dos problemas sociais que se traduz num enfoque individualizado de correção de desvios.

Martins (1999) contextualiza a génese do Serviço Social na emergência do cientismo, mais particularmente do positivismo e, no quadro histórico de laicização da sociedade portuguesa, cujo despotar se compagina com o período da «Regeneração», iniciado “nos anos 50 do século XIX”. Os pressupostos iluministas como o primado da razão e a busca de objetividade são apropriados pelo positivismo, precursor da cientifização do mundo, tanto do mundo natural como do mundo social, numa lógica de explicação das leis naturais e sociais. Neste segundo âmbito, a Sociologia tem um papel principal, como afirmou Teófilo Braga, em 1880, “ «a Questão Social deveria ser analisada à luz da sociologia que apontava para a coexistência entre a ordem e o progresso» ” (Martins, 1999, p. 45). Estas premissas pressupõem a capacidade de ação e mesmo de controlo do Homem sobre o mundo, através da técnica, surgindo o Serviço Social como mais um saber técnico que permite comprovar esse domínio, vindo a constituir-se, nos termos de Foucault, como uma espécie de “tecnologia de governamentalidade” (Amaro, 2012, p. 63). Ora, aquele ideário constitui-se como argumentação dos republicanos contra o regime absolutista, a autoridade da Igreja, “o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas” e todo o tipo de “dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal” (Martins, 1999, pp. 41, 45). Também Amaro (2012, p. 62) sustenta que “o Serviço Social

emerge profissionalmente numa era profundamente caracterizada por um antropocentrismo, que substitui Deus pelo homem e as verdades dogmáticas pela razão.”

No último quartel do século XIX, expande-se em Portugal o movimento higienista e da Medicina Social, por influência de numerosas descobertas na área da bacteriologia que motivam uma conceção mais lata do tratamento e prevenção de doenças. A Higiene passa a figurar nas atividades de divulgação das “escolas industriais, agrícolas e normais”, e não só, nas escolas de Medicina. Epidemias como a peste bubónica e doenças como a tuberculose são foco de sérios investimentos da Sociedade Civil e do Poder Real em prol da saúde pública. Também a mortalidade infantil e assistência à infância constituem preocupação central, salientando a autora a participação progressiva das mulheres neste movimento, inicialmente religiosas e algumas aristocratas que se voluntariavam, e posteriormente das enfermeiras laicas cuja formação e especialização, durante a primeira república, faz parte do projeto positivista e de laicização da sociedade (Martins, 1999, p. 51).

Com a instauração da Ditadura Militar, dá-se a reorganização dos Serviços de Saúde Pública, criando-se “Dispensários de Higiene Social e Postos de Protecção à Infância, em Lisboa e Porto,” nos quais se destaca a figura das “visitadoras sanitárias”. A formação destas senhoras voluntárias passa pela “puericultura, higiene (geral, pré-natal e alimentar) e profilaxia das doenças transmissíveis”. Em 1934, o médico “Alfredo Tovar de Lemos, Director do Dispensário de Higiene Social de Lisboa” e responsável pelo “serviço de luta contra a sífilis”, promove o «1º Curso de Assistentes Sociais», com o intuito de formar para “o serviço de luta antivenérea”. Este curso é programado com base no seu livro, *O Serviço Social de Assistência Social*, datado de 1932, em que defende um acompanhamento não moralista dos doentes, diverso daquele que é posteriormente incentivado aquando da institucionalização do Serviço Social à imagem do Estado Novo. Em Portugal, quer durante a Primeira República quer nos períodos ditatoriais, os médicos, informados das experiências de Assistência Pública e Serviço Social de outros países, são promotores da constituição da profissão de Serviço Social, com formação especializada e de carácter estruturado e remunerado, como instrumento de veiculação do dever estatal na consagração dos direitos sociais (Martins, 1999, p. 69).

Ainda durante a Primeira República são criados serviços de assistência pública cujo âmbito e modo de funcionamento, inspirado no sistema de Elberfeld³⁵, é decretado a 25 de Maio de 1911. Estes serviços são regulados pela Direção Geral da Assistência, e logo, autonomizados dos serviços de saúde, dando resposta aos problemas sociais do pauperismo e da mendicidade, com particular atenção, entre a população indigente, às faixas etárias com maior fragilidade – as crianças e os idosos. Estes serviços são estruturados mediante a ativação das Juntas de Paróquia e a mobilização da

³⁵ Sistema de diagnóstico social concebido e aplicado na Alemanha, em meados do séc. XIX, baseado numa lógica compreensiva, por oposição à lógica economicista, isto é, que se preocupava em recolher dados não apenas referentes às carências, mas também às capacidades latentes das pessoas (Martins, 1999).

sociedade civil na prática da solidariedade, nomeadamente, através dos grupos de vizinhos («obra dos dez»³⁶) e das famílias de acolhimento em meio rural. Toda a informação referente à população indigente, até então, do conhecimento exclusivo dos visitantes das Misericórdias e de outras instituições particulares, passa a ser da responsabilidade das Juntas de Paróquia, registada em fichas individuais (Martins, 1999). No que respeita ao apoio a menores, em 1911, foram criados os Tribunais da Infância, estruturas que dão origem à profissão de “delegados de vigilância”, instruídos em escolas específicas e selecionados pelos juizes mediante listas organizadas pelas “associações de caridade”. À imagem dos *probation officers* norte-americanos, estes delegados, reúnem toda a informação sobre cada menor e tratam de o acompanhar e vigiar, antes, durante e após a resolução dos casos. As Tutorias de Infância estão imbuídas do espírito de prevenção e cura, procurando praticar uma “«terapêutica moral»”. Para o Professor de Direito Penal, José Beleza dos Santos, estes delegados são os primeiros assistentes sociais em Portugal. Beleza dos Santos vai ser o primeiro a promover a organização do Serviço Social junto dos tribunais, perante a insuficiência do número de delegados de vigilância (Martins, 1999, p. 121).

As Misericórdias são intervencionadas pelo governo da Primeira República, sendo substituídos os seus dirigentes e alteradas as suas práticas, com intuito da laicização dos seus princípios. Em 1924, é concedido pelo Decreto nº 10 242 (in Martins, 1999, p. 116) o apoio financeiro do Estado às Misericórdias e restantes instituições particulares, criando obrigações a nível concelhio para as primeiras, de prover “o «socorro aos doentes em hospitais e domicílios, proteção às grávidas e recém-nascidos, assistência à primeira infância desvalida, por meio de institutos apropriados à sua educação e ensino geral e profissional, e assistência aos velhos e inválidos de trabalho, caídos na indigência», «não podendo ser negada a nenhum indigente de ambos os sexos seja qual for a sua confissão religiosa ou credo político» (art.º20º)”. Estas obrigações forçam as Misericórdias a preocupar-se com “a preparação do seu pessoal”, aspeto que a partir de 1927 passa a ser tutelado e escrutinado pelos visitantes da Direção Geral de Assistência (Martins, 1999, p.117).

A reação da Igreja ao movimento de laicização faz-se sentir, à escala internacional, por meio da Doutrina Social e por ação de uma escola de pensamento criada por cientistas católicos e conservadores – a Escola da Ciência Social de Le Play, que aplicando métodos positivistas, é fundada em princípios moralistas e elitistas. Em Portugal, a influência desta Escola dá origem à criação da Sociedade Portuguesa da Ciência Social, no Porto, em 1917. Os seus membros defendem ideias de Poincaré, Le Play e Paul Descamps. Este último, colaborador em IES portuguesas, afirmava que “«a Ciência Social foi inventada com um fim utilitário: a reforma da sociedade, a procura da melhor

³⁶ Eram constituídos grupos de dez vizinhos que se encarregavam de prestar auxílio a um vizinho em dificuldades, mediante o pagamento de um décimo das suas despesas de aluguer, a provisão da sua alimentação, três dias por semana, e a oferta de vestuário necessário (Martins, 1999).

organização da sociedade» e que na base de qualquer reforma social séria está uma «reforma de educação».” Daí as políticas sociais e a reforma educativa, nomeadamente a estruturação dos cursos de serviço social e enfermagem, durante o Estado Novo, serem imbuídas desta doutrina. É desta forma que a Igreja, obrigada a aceitar a importância do conhecimento científico na formação dos profissionais da assistência, coopta as próprias ciências sociais como instrumentos para a prossecução dos seus objetivos de doutrinação (Martins, 1999, p. 143).

Para Martins (1999), o Serviço Social é uma esfera privilegiada de cruzamento dos interesses da Igreja e do regime salazarista, a primeira, pretendendo perpetuar o seu credo e influência social, e o segundo, preocupado com a manutenção da paz social pela via do controlo vigilante e da assistência moralizante. Também Mouro e Carvalho (1987, p.75) consideram que a complementaridade funcional, entre Estado e Igreja, exclui quaisquer outros atores do espaço público, e particularmente da assistência social, castrando “qualquer manifestação de diferença” face à visão do mundo defendida por ambos. Posição idêntica partilha Franco (2005), ao considerar que a Igreja Católica constitui a primeira instituição de solidariedade social do país, cujo peso é determinante para a formação do sistema de proteção social. A concertação entre estes dois poderes, convergentes durante o longo período da monarquia (Franco, 2005), permite ao Serviço Social constituir-se como um instrumento de "dominação política" que perante o "falhanço do liberalismo clássico" procura a "regulação dos modos de vida da classe operária" que resultará na "uniformidade dos comportamentos sociais, reforçada posteriormente pela ideologia humanista e hedonista do *Welfare State*" favorecendo o "emburguesamento da classe operária" e o declínio das paixões políticas que configuram a passividade das massas nas sociedades ocidentais" (Mouro & Carvalho, 1987, p. 9).

Destaca-se o papel da Ação Católica Portuguesa (ACP), instituída em 1933, em Portugal, e enquadrada no homónimo movimento internacional iniciado pelo Papa Pio XI, que toma a seu cargo a centralização e reorganização das iniciativas de ação social católicas, constituindo-se como alternativa às propostas laicas. É através do patrocínio desta entidade (Mouro & Carvalho, 1987) que a Igreja toma a seu cargo a criação de escolas de serviço social, o Patriarcado de Lisboa envolve-se na fundação do Instituto de Serviço Social de Lisboa, em 1935, e a Congregação «Franciscanas Missionárias de Maria» está na origem da Escola Normal Social, fundada em Coimbra, em 1937. Já, a Escola do Porto só é criada em 1956, tendo uma evolução algo distinta, como desenvolvemos, adiante (Silva, 2005). O objetivo que subjaz à criação destas escolas é o de formar assistentes sociais responsáveis, «conscientes e ativas cooperadoras da Revolução Nacional», aponta o Decreto-Lei nº 30/135 de 14/12/1939 que regulamenta o curso de Serviço Social. É apenas nesta ótica reformadora, de instrumento do Serviço Social e de justificação da Doutrina Social da Igreja, que a Sociologia e a Ciência Social se desenvolvem em Portugal, durante o Estado Novo (Martins, 1999; Silva, 2005;

Ferreira, 2009). Mouro e Carvalho (1987, p.70) apontam que o desenvolvimento da formação em Serviço Social, imbuído da doutrina salazarista e católica, assenta em três pilares: “a Educação Social”, “a Medicina Social”, e “o Praticismo que conduz a estágios em todos os anos do curso, nas obras sociais ligadas à Igreja, nos estabelecimentos hospitalares, e nos bairros degradados”. Neste composto, a medicina social passa a servir o objetivo de evangelização da sociedade e sobretudo das classes trabalhadoras, como postula a filosofia social da Igreja” (Mouro & Carvalho, 1987, p. 68-69). Tal pacto formaliza-se na proposta «Assistência Técnica», plano de ação social da Condessa de Rilvas, apresentado ao I Congresso da União Nacional, em 1934 (Mouro & Carvalho, 1987, p. 69). Tal proposta, apoiada pelo médico Bissaya Barreto, inclui a criação das duas primeiras escolas de Serviço Social (Branco & Fernandes, s.d.). A cristalização das visitas domiciliárias e do inquérito sociográfico como principais instrumentos para a aferição das necessidades sociais, bem como, o papel atribuído à família, em particular à mulher, no despiste das doenças sociais, permitem comparar este modelo de Serviço Social ao instituído nos finais do Séc. XIX, sob regime liberal (Mouro & Carvalho, 1987, p. 71).

O Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP) foi fundado numa década em que se começam a reclamar alterações ao Serviço Social, parte de um ímpeto de modernização e fundamentação teórico-científica da formação, sem contudo se desligar da tradição da medicina social e do cunho religioso (Silva, 2005). De uma análise aos planos de estudo desta escola, entre 1960 e 1974, a autora evidencia que só a partir de 1971, o Serviço Social e as Ciências Sociais começam a ter um peso significativo nos programas, representando cada uma das áreas, 27%, quando, entre 1968 e 1970, as Ciências Sociais apenas ocupavam 12% dos programas, e o Serviço Social, entre 8 a 14%. Comparativamente, os conteúdos ideológico-doutrinários entre 1968 e 1970 tinham um peso de 21 a 29%, descendo para 10%, entre 1971 e 1974. Estes dados denotam que a tendência ideologizada e politizada do Serviço Social se mantém durante a década de 1960, decrescendo consideravelmente, apenas, nos últimos anos do Estado Novo, quando as ciências sociais vão ganhando terreno (Silva, 2005).

Salazar encarrega os quadros dirigentes da União Nacional de conceberem uma forma alternativa de Serviço Social, por entender que as práticas vigentes da assistência noutros países conduziam “«diretamente ao comunismo»” (Martins, 1999, p. 232). Para a ACP, cabe à Igreja e às organizações religiosas proteger as classes trabalhadoras das ideologias comunistas, acusadas de tirania e definidas como inimigas (Mouro & Carvalho, 1987, p. 66). O Serviço Social nascido do Estado Novo, pelas palavras do deputado Calheiros Veloso “ «é uma forma de caridade cristã que se especializou em profissão» ”. Assim, entre 1937 e 1943, a reforma dos serviços de assistência parte das seguintes premissas: i) rejeição da intervenção estatal; ii) organização corporativa, em que o Estado se assume

como coordenador e fiscalizador; iii) incentivo à iniciativa privada, nomeadamente das Misericórdias, outras instituições de solidariedade e das congregações religiosas; iv) família como foco da assistência, em detrimento do indivíduo, e preferência ao apoio ao domicílio, face à institucionalização (Martins, 1999). Acrescente-se que o foco na família não passa apenas pelas funções por esta desempenhadas, mas pela sua composição e dinâmica interna, atribuindo-se ao homem – chefe de família, a autoridade, e à mulher – «peça» central da família, o cuidado do lar, educação dos filhos e do próprio esposo, considerando-se que “os homens e as crianças constroem-se à imagem da mulher” (Mouro & Carvalho, 1987, p.72). Este modelo de família desincentiva fortemente o trabalho feminino e jovem, no intuito de descongestionar o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, poupar ao Estado a criação de serviços de apoio à família (Mouro & Carvalho, 1987). Recorde-se que o trabalho feminino, não remunerado, no cuidado do lar e gestão doméstica contribuiu, desde a revolução industrial, para a edificação do sistema capitalista (Sassen, 2003).

Em 1941, cria-se o Centro de Inquérito Assistencial com o objetivo de centralizar a gestão da informação acerca das famílias assistidas e que reclamavam assistência, promover as “«formas mais convenientes de esta lhes ser prestada»” (Martins, 1999 in Ferreira, 2009, p. 162), bem como, “«fiscalizar a equidade e eficiência dos subsídios ou benefícios concedidos»”. De acordo com Silva (2005, p. 237), inspirada em Rodrigues (1999), este Centro “dá corpo à ação fiscalizadora do Estado, numa área em que a suspeição pública está tradicionalmente presente.” Este serviço trata de racionalizar as despesas, inclusive em RH, instituindo uma limitação de gastos em salários a 30% das receitas de cada instituição, o que implica o recurso ao trabalho voluntário, defendido pela lógica de que “«as melhores qualidades para a nobilitíssima função de assistir nem sempre podem constar de diplomas»”. Contudo, a inviabilidade desta situação é sinalizada pela Câmara Corporativa no seu parecer à Proposta de Lei do Estatuto da Assistência Social, em 1943 (Martins, 1999, pp. 336-337).

Desde as propostas higienistas, a figura da mulher está associada à prática da assistência (Mouro & Carvalho, 1987; Silva, 2005; Ferreira, 2009), sendo até aos anos 1960 uma profissão exclusivamente feminina. Esta profissão constitui-se como um trampolim para a afirmação feminina no exercício de papéis que até então lhe eram vedados, e como uma oportunidade de acesso à formação. A profissão de assistente social institucionalizada pelo Estado Novo surge como papel do género feminino, de acordo com imagem conservadora da mulher: mãe, educadora, cuidadora abnegada e de moral irrepreensível, tornando-se a assistência campo de ação de vários grupos de mulheres católicas desde a Ditadura Militar (Martins, 1999). Assim se lê, na proposta de Lei do Estatuto da Assistência Social de 1943, cabe a “«estas senhoras»” “«estudar o meio familiar, profissional e local»”, e educar e doutrinar as famílias assistidas, orientando o indivíduo, “«para que ele próprio possa sair de apuros»”, na ótica de que todos os problemas advinham da “desorganização da família” e da “decadência do

indivíduo” (Martins, 1999, p. 339). Tal ótica baseia-se na posição político-ideológica do regime e na restrição da influência dos assistentes sociais sobre as políticas sociais (Martins, 1999). Já no Decreto-Lei nº 30/135 de 14/12/1939 que regulamenta o curso de Serviço Social, se salienta a mais-valia da “criação de escolas de formação social, onde se habilitem raparigas até da melhor condição para exercerem junto de fábricas, organizações profissionais e instituições de assistência, obras de educação coletiva, uma ação persistente e metódica de múltiplos objetivos – higiénicos, morais e intelectuais – em contacto direto com as famílias de todas as condições” (in Mouro & Carvalho, 1987, p.70). Sublinhe-se que a profissão se pressupõe não apenas feminina, mas também elitista, cumprindo os desígnios da uniformização dos comportamentos sociais, no intuito de submergir as particularidades da classe trabalhadora (Mouro & Carvalho, 1987). Nota Ferreira (2009) que o mesmo Decreto-Lei se refere às assistentes sociais como profissionais de «apostolado social» que contribuirão para a “elevação do nível de vida da gente portuguesa”, nomeadamente, agindo sobre as “famílias humildes e de restrita cultura, as mais facilmente influenciáveis” (DL 30/134 de 14/12/1939 in Ferreira, 2009).

A «implantação do Estatuto de Assistência Social» em 1944 implica o alargamento do campo de trabalho do Serviço Social, tendo o Estado Novo compreendido a necessidade de criar diversos serviços públicos (Martins, 1999). Em 1945, a criação do Instituto de Apoio à Família (IAF), com o objetivo de “favorecer a família na sua constituição e promover a melhoria das suas condições morais, económicas e sanitárias” constitui uma importante reorganização dos serviços sociais, que aposta na centralização, no método de inquérito assistencial e na provisão de apoio material, em géneros (Ferreira, 2009, p.177). O Sindicato Nacional das Assistentes Sociais, Educadoras Familiares e outras Profissionais do Serviço Social é criado em 1950, sob alçada do Ministério das Corporações, e influência da Igreja, filiando-se em 1951, à União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS) (Martins, 1999).

Em 1956, num momento de viragem do corporativismo, em que com base no conhecimento das dimensões humanas e sociais do trabalho e das empresas, este se aproxima do humanismo, a Lei nº 2085 vem instaurar o Plano de Formação Social e Corporativa, com a finalidade de promover a cooperação entre “«a propriedade, o capital e o trabalho» (Mouro & Carvalho, 1987, p. 102). Este Plano dá origem à criação de três serviços: i) o Centro de Estudos Sociais e Corporativos – dedicado ao estudo científico da organização do trabalho e da vida social no quadro corporativo; ii) Instituto de Formação Social e Corporativa – promotor de formação nos vários domínios da organização corporativa; iii) Serviço Social Corporativo e do Trabalho – focado na cooperação entre trabalhadores, empregadores e entidades corporativas e instituições de previdência, bem como, na visibilização e cumprimento da legislação social. O último serviço vem substituir outros criados em

1946, no Instituto de Serviço Social de Lisboa. Procurando colmatar as lacunas dos anteriores, o Plano propõe a difusão do Serviço Social nas empresas, através da criação de Centros de Trabalho, bem como, a sua expansão aos Sindicatos, Grémios, Casas do Povo e Casas dos Pescadores, e ainda, nos organismos de Previdência, tais como serviços médico-sociais e instituições de abono de família (Mouro & Carvalho, p.106). Assim, o Serviço Social vai desenvolver-se nas décadas de 1950 e 1960, em articulação com o modelo corporativo, na Administração Pública, nos serviços administrativos, nas empresas, e nas instituições particulares de assistência (Mouro & Carvalho, 1987). Só a partir dos anos 60 se afirmam vozes que questionam a neutralidade da assistência, declarando o carácter político desta prática profissional e propondo projetos alternativos de enfoque comunitário (Amaro, 2012, p. 102). De acordo com McDonough (1999) o facto de este tipo de projeto permitir aos profissionais intervir para lá da escala inter-individual e inter-grupal, permite-lhes conceber a dimensão política da sua prática.

Esta reconstrução histórica do Serviço Social Português permite-nos compreender os condicionamentos estruturais que deram forma à realidade atual do trabalho social em Portugal. Nomeadamente, o limitado desenvolvimento das ciências sociais provocou a debilidade e o carácter tardio do crescimento deste campo académico, que por sua vez contribuiu para um “desenvolvimento tardio do estatuto profissional e intelectual” dos assistentes sociais; por outro lado, a diversidade de influências, óticas e doutrinas que esta atividade profissional foi servindo denotam-se ainda hoje na multiplicidade de formas de intervenção. Particularmente, a conotação da palavra assistência com uma ótica individualizada de entendimento dos problemas sociais, um tratamento limitado ao curto prazo e centrado na satisfação de necessidades de ordem material, origina a adjudicação do adjetivo assistencialista a esta atividade profissional, por associação com a ideologia vigente no período da sua institucionalização (Martins, 1999, p. 379). Em oposição a esta ideologia, desde a Primavera Marcelista, passando pelo período revolucionário, a visão humanista do Serviço Social instala-se nas instituições de formação, provocando “uma profunda rutura entre o Serviço Social clássico e o Serviço Social moderno” (Amaro, 2012, p. 103). Motivo pelo qual, vários autores (Netto, 2001; Aballéa et al., 2003; Payne, 2005) consideram que a profissão de assistente social constitui uma formação identitária socioprofissional, em constante «crise de identidade».

A certificação do grau de licenciatura é atribuída, em 1989, à formação ministrada no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL), e à do Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Em 1990, é a vez do Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra, posteriormente renomeado Instituto Superior Miguel Torga (ISMT). Este constitui um passo crucial no processo de regulamentação académica, atribuindo legitimidade a esta área científica. A abertura da carreira de Técnico Superior de Serviço Social na Administração Pública, em 1991 e a certificação do grau de

mestre, em 1995, constituem passos importantes para a legitimação e reconhecimento do grupo profissional, motivando o fortalecimento da identificação socioprofissional (Martins, 2008).

Em 2007, registavam-se 21 licenciaturas em Serviço Social, à escala nacional, tendo em 13 das mesmas começado nesse ano a vigorar as alterações decorrentes do Processo de Bolonha. Da análise aos impactos do Processo de Bolonha nesta formação, destaca-se que a sua reestruturação constitui uma licenciatura com sete semestres (três anos e meio) no Ensino Universitário (exceto na Universidade Fernando Pessoa e na Universidade Lusófona) e seis semestres no Ensino Politécnico, sendo que a maioria dos cursos em ciências sociais tem a duração de seis semestres. No que respeita à FPG, em 2007, estavam registados cinco cursos de segundo ciclo, tendo um deles iniciado naquele ano, em conformidade com Bolonha; havia, também, registo de três cursos de Doutoramento (Tomé, 2007). As restantes alterações introduzidas após Bolonha foram variáveis no que toca: à proporção das UC de Serviço Social na formação graduada; "à formação teórico-metodológica e ético-política; à integração dos estágios e sua supervisão científica e pedagógica pela área" científica; "à preocupação de garantir a investigação (...) desde o primeiro ciclo; à utilização e divulgação da investigação produzida por assistentes sociais"; e, às orientações das "transformações ao nível das metodologias de ensino e dos processos de avaliação" (Tomé, 2007, p. 12). Ferreira (2009, p. 362) identifica consequências potencialmente negativas do Processo de Bolonha para o Serviço Social, que ao ocupar um espaço académico idêntico a outras ciências sociais, a nível de ciclos de estudo, poderá colocar-se em desvantagem, dado o menor peso da sua tradição e o seu carácter híbrido, problematizadores da "coabitação" com outras ciências.

De acordo com Amaro (2012, pp. 108), a procura por fundamentação teórica sólida, associada a este processo de cientifização, vai conduzir o Serviço Social a adotar as ideologias marxista e neomarxistas, desde o período pós-revolucionário, até aos anos 90. A investigação desta autora permite-lhe afirmar que tais posições, nem sempre terão sido devidamente refletidas face aos contextos de intervenção, vindo a produzir o que se poderá chamar de "contaminação ideológica". Resulta desta dinâmica, o relativo empolamento da dimensão ideológica, em detrimento de abordagens metodológicas e de referenciais identitários aos perfis profissionais, o que sobressai como uma fragilidade formativa (Amaro, 2012). Tal fragilidade provocará aos profissionais de Serviço Social, um sentimento de inferioridade, face a outros ramos, mais consolidados, das ciências sociais (Amaro, 2012; Silva, 2005).

A requalificação do Serviço Social pauta-se pela rutura com as premissas da perspetiva individual-reformista e do seu pendor moralista, procurando associá-lo à defesa dos Direitos Humanos e à promoção do desenvolvimento social, mas, de acordo com Amaro (2012), não se consolidou ainda uma identidade profissional. Esta fragilidade pode associar-se ao desenvolvimento ainda incipiente

do campo científico e académico do Serviço Social, que apresenta produção científica limitada, em parte, devido à ausência de uma tradição de investigação sobre a prática profissional do Serviço Social, em parte devido à carência de bases de dados sobre as profissões sociais (Branco, 2009). Martins (2008) considera que a formação em Serviço Social, apesar da sua multiplicação exponencial, tem desvalorizado a investigação, âmbito de competências fundamentais, quer para a prática profissional no terreno, quer para o aprofundamento do estudo sobre a profissão. Este enviesamento conduz também ao número relativamente reduzido de doutores, o que provoca a atribuição de coordenações de cursos em Serviço Social a docentes de outras áreas científicas (Martins, 2008). A regulação da formação por um corpo de pares é considerada importante para a autonomização da profissão, bem como, para a defesa da sua jurisdição (Branco, 2009). Reporta Martins (2008) que em 2006 foi criada uma Comissão de Especialistas em Serviço Social, pela primeira vez, composta por assistentes sociais, encarregue de aconselhar quanto à abertura de novos cursos nesta área. Este dado revela as limitações à autonomia na regulação profissional, face ao monopólio da formação detido pelo Estado, sendo exemplo da dificuldade de afirmação do grupo profissional, quer devido ao carácter tardio da obtenção da titulação superior, quer à sua incipiente mobilização interna para a ação reivindicativa (Branco, 2009). Passarinho (2009, p.384) aponta a instrumentalização da profissão pelo Estado e a incapacidade organizativa do grupo profissional para resistir que atribui a uma "cultura da consensualidade". A autora chega a apelidar a situação atual dos assistentes sociais de "não profissão" à imagem da noção de "não lugar" de Augé (2007). Também Silva (2005, p. 260) se pronuncia quanto à instrumentalização do Serviço Social, considerando que enquanto "projeto ideológico" este se vem desenhando "sem autonomia própria, oscilando em função dos contributos que colhe no exterior de si próprio, sejam de natureza científica ou sociopolítica."

Tais críticas não invalidam que se sublinhe a mobilização existente, em torno da APSS, fundada, em 1978, e a longa batalha pela constituição da Ordem de Assistentes Sociais, iniciada em 1997, sendo o projeto-lei reprovado em 2015³⁷. Note-se que apesar desta reprovação, em Julho de 2016, realizaram-se audiências com os grupos parlamentares do PAN, PCP e PSD, no sentido de reiterar o interesse dos assistentes sociais na constituição de uma Ordem. Regista-se, também, a fundação da AIDSS, em 1992.

Tanto Silva (2005), quanto Branco (2009), Martins (2009), assim como, Ferreira (2009) e Pinto (2011), entre outros, consideram crucial o investimento na investigação científica sobre o desenvolvimento e atuais configurações do Serviço Social, bem como, a divulgação e discussão das

³⁷ O projeto-lei nº 896/XII que propunha a criação da Ordem dos/as Assistentes Sociais foi reprovado em reunião plenária da Assembleia da República no dia 22 de Julho de 2015 com os votos a favor do PS, BE, Abstenção do PCP, PEV e deputados Artur Rego e Teresa Caeiro (CDS-PP), e os votos contra do PSD, CDS-PP e deputados Isabel Moreira e António Braga (PS).

mesmas, como meio de afirmação do grupo profissional. Outra dimensão que garante coesão e afirmação é a partilha de princípios éticos e deontológicos que acima enunciámos, enquanto fator relevante na constituição do campo profissional, com ênfase na internacionalização de códigos e definições. A APSS é membro da Federação Internacional dos Assistentes Sociais, guiando-se pelos mesmos códigos éticos e deontológicos, dos quais se destaca a defesa dos Direitos Humanos e da justiça social e a promoção de uma conduta profissional pautada pela integridade, responsabilidade, solidariedade e promoção da mudança no sentido da concretização dos seus códigos éticos e deontológicos (APSS, 2007).

2.1 A afirmação da Educação Social

No Pós-Primeira Guerra Mundial, na Europa, começou a esboçar-se um domínio de formação e prática profissional em intervenção social, fundado na pedagogia social. Por distintas ordens de motivos, então, como agora, vivia-se um momento de agudização dos problemas sociais, que motivou a emergência da Educação Social, atualmente em expansão e fortalecimento, procurando responder ao “notório bloqueamento dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais” (Carvalho e Baptista, 2004, p. 11). No entanto, embora a Pedagogia Social surja na Alemanha do início do séc. XX, a prática profissional da Educação Social, tendo vindo a ser constituída após a queda do Terceiro Reich, só toma forma consistente nos finais do Séc. XX (Serrano, 2004; Añaños-Bedriñana, 2012).

Segundo Añaños-Bedriñana (2012), a expressão pedagogia social foi pela primeira vez utilizada em 1844 por Karl Mager, ainda que a primeira obra reconhecida, os «Escritos sobre Pedagogia Social» de Diesterweg, tenha sido publicada em 1850. A pedagogia social é uma disciplina formada no seio das ciências da educação e das ciências sociais, cujo objeto é a “*praxis* educativa em contexto social”, passando pelo questionamento das práticas de intervenção socioeducativa, sua compreensão e fundamentação, assim como, pela formação dos profissionais deste âmbito (Carvalho e Baptista, 2004, p. 58). Carvalho e Baptista (2004), bem como, Quintana (1984) e Carreras (1998) afirmam que a pedagogia social, pelo seu pendor normativo e sua orientação praxiológica, se assume como «a ciência da educação social». A sociologia da educação e a psicologia social, disciplinas em relação estreita com aquela, não se podem confundir com ela, pois têm um pendor principalmente descritivo e analítico. Encontram esta orientação praxiológica também na educação social, à qual salientam o carácter transdisciplinar que exige uma formação abrangente e diversificada, e, a proximidade com a prática, com os discursos do senso comum que requer a reflexividade dos profissionais e a capacidade de possibilitar o diálogo, e, mediar o conflito entre os “discursos científicos e praxiológicos” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 57).

Cánovas (2012, p. 2-4) considera que a Pedagogia Social e a Educação Social estão de tal modo interligadas na história, que se torna difícil distingui-las. Apresenta a análise de Carreras e Molina

(2006) que divide em três eixos a compreensão do campo de intervenção da educação social e o desenvolvimento da pedagogia social: primeiro, o campo científico, no qual se desenvolvem os quadros teóricos e se cimentam metodologias e técnicas que garantem “o reconhecimento social e acadêmico” (2012, p. 4); em segundo lugar, o campo disciplinar, que reporta o desenvolvimento da pedagogia social como disciplina acadêmica, tanto na formação em Pedagogia, como em Educação Social; e por último, o campo profissional, que nos remete para a prática dos educadores sociais, dado que os pedagogos sociais não construíram um processo de profissionalização. Para Carreras (1998), a Pedagogia Social vem-se afirmando, não apenas no domínio científico, enquanto ciência social e ciência da educação, mas também como modelo de intervenção socioeducativa.

De acordo com Romans et al. (2003, p. 28) a Educação Social consiste na “realidade educativa” que serve de objeto à construção dos conhecimentos, hipóteses e teorias da pedagogia social. Também Canastra (2009) entende que a pedagogia social se desenvolve através do estudo dos contextos e práticas de intervenção da educação social, acrescentando Carreras (1998) que a observação da prática profissional tem favorecido a clarificação teórica. Já Durkheim (2013 [1922]) considerava a pedagogia como a ciência agregadora do corpus teórico e da argumentação reflexiva, centrados na prática educativa. Definir a realidade de que se ocupa esta prática profissional pelo adjetivo social indica a especificidade do universo educativo em causa. Apontam-se várias aceções do caráter social da pedagogia social e consequentemente do seu objeto: a) aquela que restringe a pedagogia social à dimensão da sociabilidade, ou seja, que entende que o seu objeto é desenvolver a sociabilidade (capacidade de estabelecer redes) dos indivíduos; b) aquela que restringe a pedagogia social a indivíduos e grupos em situação de conflito com o seu contexto social; c) aquela que restringe o âmbito educativo aos contextos de educação não formal. Compreendemos que todas estas linhas de ação e esferas de intervenção se intersectam, confluindo ainda com outros domínios de intervenção, na prática dos educadores sociais (Romans et al., 2003).

A Educação Social assume-se como prática de intervenção social focalizada em diversos problemas sociais e fundada no pressuposto do poder transformador da educação, mais particularmente da intervenção socioeducativa. De acordo com Capul e Lemay (2003, p.11), entre “as profissões que têm por vocação ajudar pessoas e grupos”, pode identificar-se um subgrupo que se dedica fundamentalmente a trabalho educativo, numa base de “acompanhamento regular individualizado (...) simultaneamente compreensivo e normativo”. Duas diferentes visões se desenvolveram, no que toca à dinâmica das relações socioeducativas e à finalidade da Educação Social: i) uma primeira, segundo a qual o sujeito principal do processo educativo é o educador, perspetiva a Educação Social como instrumento do controlo e da prevenção do desvio, no sentido de normalizar os sujeitos através da aprendizagem social, da inculcação dos valores dominantes e das normas sociais; ii) uma segunda,

que vê o educando como sujeito principal do processo educativo, enfatiza o papel ativo do indivíduo, perspectivando a participação cívica, em particular, o acesso à participação pelos indivíduos inseridos em processos de exclusão, como a via para a efetiva integração social (Timóteo, 2010).

Vários autores exploram as diferentes raízes históricas que alimentam estas perspectivas. Segundo Capul e Lemay (2003, p. 31) a primeira visão está na base das pedagogias tradicionais, entre as quais se destaca a “pedagogia da correção”, corrente de maior peso até 1945, vigente sobretudo nas instituições públicas de educação vigiada, caracterizada pelos métodos coercivos e pelo isolamento como método de correção. Devido às críticas e movimentos de combate àquele tipo de sistema, surge uma “pedagogia de outro nível” que embora siga uma orientação mais ocupacional, não deixa de colocar o educador no centro do processo educativo que é entendido como mera transmissão de conhecimentos do educador para o educando (Capul & Lemay, 2003, p. 36). De acordo com Timóteo (2010), esta primeira visão associa-se às teorizações dos pedagogos Diesterweg e Amado que terão cunhado a designação «educação social» referindo-se a uma componente necessária na educação do ser humano que mistura aspetos morais, religiosos e políticos. Ao longo da história, a Educação Social tanto serviu de instrumento à propagação da moral cristã, como à doutrinação da população em regimes socialistas. Para Amado (1925), a escola pedagógica social radical, na qual inclui pensadores diversos, tais como Durkheim e Dilthey, promove o egoísmo social, sendo reprovável o seu manifesto anticristianismo.

Já a segunda visão, para Capul e Lemay (2003, p. 34), está associada ao surgimento de novas pedagogias que se foram desenvolvendo, de forma instável, no período entre as duas grandes guerras, em grande medida pela ação de organizações especializadas no âmbito da educação e da formação de profissionais nela implicados, entre os quais, “professores, educadores, animadores e enfermeiros psiquiátricos”. Entre aquelas iniciativas, Capul e Lemay (2003) destacam:

- i) os sistemas sociopedagógicos, desenvolvidos sobretudo nos dois períodos de pós-guerra, que valorizavam a coletividade e o direito à educação social e consistiam em «aldeias» ou «repúblicas» de crianças e/ou jovens com modelos de autogestão inspirados em instituições políticas de pendor democrático.
- ii) a corrente psicanalítica, linha de grande influência até aos dias de hoje, que regista grande produção teórica e iniciativas de intervenção educativa e terapêutica nos anos 1940 e 1950, embora a psicanálise já exercesse influência sobre os educadores alemães e austríacos desde 1910.
- iii) a pedagogia e a psicoterapia institucional desenvolvidas durante a Segunda Guerra Mundial, no cenário da resistência francesa, que integram um quadro eclético de contribuições interdisciplinares, e se dedicam, igualmente, a crianças e a adultos.

- iv) as pedagogias de inspiração libertária que até aos anos 30, são maioritariamente mobilizadas por anarquistas, defendendo “ «a liberdade na educação integral» ” (Capul & Lemay, 2003, p. 38). A educação libertária é tida como corolária de uma revolução social potenciadora da emancipação humana e da extinção das formas de opressão do Homem pelo Homem (Ferreira, 1997).
- v) os movimentos no seio das ciências sociais, e particularmente no campo da educação e da psiquiatria que, nos anos 60, vão adotar estes princípios de abolição da autoridade e de anti institucionalização.
- vi) as pedagogias de inspiração comportamentalista, que ganham força nos EUA, nos anos 60 e na Europa, nos anos 70, focam a aprendizagem na alteração dos comportamentos considerados desajustados, por meio de métodos estudados de forma experimental, como o “ «reforço positivo» ”; e, defendem que a relação educativa “é feita também de comportamentos individuais/coletivos” (Capul & Lemay, 2003, p. 43)³⁸.

Também para Timóteo (2010, p. 11), a segunda perspetiva terá origem no movimento pedagógico que surge no período Pós-Primeira Guerra Mundial, marco histórico do alargamento dos contextos de intervenção dos educadores sociais. Tratou-se de um movimento com foco principal na população jovem, que deu origem à criação de “várias organizações juvenis, de lugares educativos e de universidades populares – num ambiente de forte produção legislativa sobre a proteção de crianças e jovens”. A autora destaca que “pela primeira vez nesta matéria, o princípio educativo sobrepõe-se ao princípio punitivo” (Timóteo, 2010, p. 11). Assim, de um modo geral, esta segunda visão caracteriza-se por um pendor científico, dissociado de motivações religiosas, desenvolvendo princípios e práticas fundamentantes da instituição de direitos sociais e educativos.

Timóteo (2010) aponta o Pós-Primeira Guerra Mundial como momento de viragem no alargamento da intervenção socioeducativa à população adulta e a uma variedade crescente de contextos, enquanto Capul e Lemay (2003, p. 39) sublinham o aumento da diversidade etária dos grupos em foco, sobretudo, a partir do Pós- Segunda Guerra Mundial. Añños-Bedriñana (2012, p. 128) recorda que o movimento pedagógico-social surgido no Pós-Primeira Guerra, com Nohl, Pallat e Baumer é recuperado após a queda do Terceiro Reich, em detrimento do sociologismo pedagógico de Natrop. Mollehauer emerge como teórico desta corrente, distinguindo a Educação Social do "Trabalho Social" pelo facto de este se dedicar à assistência a pessoas adultas, sem um enfoque educativo. Nesta fase,

³⁸ Capul e Lemay (2003) mencionam também o impacto nas práticas socioeducativas de movimentos como a desinstitucionalização e a antipsiquiatria, que surgindo por volta dos anos 60, reclamam a integração social das populações estigmatizadas, nomeadamente, os portadores de deficiência e os doentes mentais. O movimento de antipsiquiatria surge como reação de rejeição aos métodos utilizados e à violência instituída nos hospitais psiquiátricos.

ancorada no Estado de Bem-Estar, a Educação Social desenvolve-se em duas linhas: a) "a Educação Social em, desde e pela comunidade" (Añãños-Bedriñana, 2012, p. 129) que pressupõe a abrangência holística da prática, imbricada com a vida quotidiana; b) a educação social para públicos ("determinados e diferenciais") carenciados, tendo sido esta última a que mais singrou, na Alemanha e no resto da Europa.

Petrus (1996) sublinha que as mudanças sociais sofridas, na segunda metade do século XX, tais como, a quebra do pleno emprego e o aumento do desemprego, e, a multiplicação das necessidades sociais vão ter impacto na prática da Educação Social. Este impacto é na nossa perspetiva duplo, pois a resposta a tais tendências pelos sistemas de bem-estar, terá impacto quer na prática diária dos educadores sociais e nas suas relações com os públicos, quer nas suas condições de enquadramento laboral. No que toca a linhas orientadoras da intervenção, atualmente, em Espanha, identificam-se três tradições: i) centro-europeia e germânica, tributária da diferenciação da Educação Social e do seu foco em públicos específicos; ii) anglo-saxónica: "positivista, empirista e cientifista" (Añãños-Bedriñana, 2012, p. 132); iii) francófona - eivada de perspetivas pedagógicas e psicoeducativas, associada ao questionamento da escola e da institucionalização. Estas três tradições podem sobrepor-se ou justapor-se num mesmo contexto ou programa (Añãños-Bedriñana, 2012).

Atualmente, a prática dos profissionais de educação social está em expansão, tendo vindo a extrapolar os seus âmbitos tradicionais de atuação, a saber: a Educação Especializada (EE), a Educação de Pessoas Adultas (EPA) e a Animação Sociocultural (ASC)³⁹. Romans et al. (2003) frisam o carácter fluído da definição daqueles âmbitos e a grande proximidade entre eles, tanto em fundamentos e metodologias, como em contextos de trabalho, que justifica a opção formativa e profissional pela sua agregação. Se a EPA foca a população adulta; e a EE é mais direcionada para a integração ou inserção de indivíduos marginalizados, particularmente crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e inserção; a ASC não tem um público-alvo preferencial. De modo que o animador sociocultural pode praticar educação de adultos quando trabalha com adultos, entendendo que a educação de adultos extravasa as estruturas formalizadas; assim como o educador especializado pode recorrer à animação quando realiza atividades ocupacionais. É este cunho polivalente e multifacetado que caracteriza a formação e a prática profissional dos educadores sociais, personagens versáteis que rapidamente se adaptam a um mercado de trabalho fluído e em constante transformação, expandindo assim, o seu campo de atuação. Conforme apontam Aballéa et al. (2003, p. 207), sendo a definição de um objeto de trabalho fundamental para o reconhecimento de uma profissão, quando esta é muito rígida, pode limitar a mobilidade dos profissionais e até reduzir o seu dinamismo, ao passo que, uma definição

³⁹ Note-se que a Educação de Adultos e a Animação Sociocultural constituem ofertas formativas, a primeira com maior expressão ao nível do Mestrado, e a segunda ao da Licenciatura; enquanto a Educação Especial se concentra ao nível do Mestrado (DGES, 2013).

mais ampla possibilita aos profissionais exercitar a sua versatilidade, embora tenha a desvantagem de permitir, mais facilmente, a penetração do campo por “profissionais não patenteados”. Assim, os educadores sociais são hoje atores importantes nos vários domínios dos processos de exclusão social, trabalhando com variados tipos de populações e em diversos tipos de estruturas organizacionais, chegando a tocar fronteiras de outras especialidades, como por exemplo, a gerontologia (Romans et al., 2003; Carvalho & Baptista, 2004).

Considera-se que a atividade profissional de educador social tem vindo a ser construída, gradualmente, por meio das práticas quotidianas daqueles profissionais no terreno de intervenção. A sua expansão foi motivada pelo conjunto de mudanças sociais e culturais, correlato do incremento de políticas sociais, no pós-segunda-guerra e também, pela crise da instituição escolar (Petrus, 1998). Esta profissão, ainda recente, apesar da sua relativa consolidação em vários países europeus e da América Latina, enfrenta dificuldades decorrentes da sua recenticidade (Parcerisa, 1999; Romans et al., 2003; Carvalho & Baptista, 2004; Serrano, 2004), que se podem sintetizar na “indefinição de um campo de trabalho, do papel e das funções dos profissionais e, ainda, a sobreposição de tarefas com outros profissionais” (Timóteo, 2010, p. 20).

O modelo teórico de Carreras e Molina (2006) sistematiza os quatro principais atores envolvidos na constituição e regulação dos grupos profissionais, a saber: o Estado (salientam-se as administrações locais como fortes empregadores dos educadores sociais), as IES, os profissionais e o mercado (neste quadrante, ainda que muitas vezes representados pelo Estado, inserem-se os clientes ou beneficiários) (Cánovas, 2012). Neste cenário, sublinha-se o papel do Estado quer na promoção da formação, dado que se assume como decisor último quanto à criação de graus académicos, quer como regulador do exercício profissional, não só, através da legislação aplicada às práticas profissionais, mas mediante o desenho das políticas públicas que determinarão, em grande medida, as oportunidades de inserção laboral destes profissionais (Cánovas, 2012).

A história da Educação Social, na sua relação com a Pedagogia, deixou-lhe o rótulo de “parente pobre”. Por esse motivo, as relações entre estes profissionais e a escola, ou no sentido lato, os contextos de educação formal, começaram por ser conturbadas, verificando-se uma atitude de rejeição da escola por parte daqueles (Romans et al., 2003, p. 44). Atualmente, o rótulo caiu, podendo afirmar-se que este grupo profissional se legitimou, alcançando relativo reconhecimento social e profissional, sobretudo, uma vez aberta a formação superior (Baptista, 1998; Romans et. al, 2003; Serrano, 2004; Timóteo, 2010). Petrus (1996) afirma que as áreas de atuação da Educação Social são reconhecidas como fundamentais para a promoção da coesão social, na mesma ótica, considera que esta prática profissional se deve propor a recuperar a formação política cidadã, capacitadora de todas as aprendizagens. Aponta, ainda, que o futuro da Educação Social passa pela sua universalização,

colocando-se ao serviço da qualidade de vida e não somente como resposta à inadaptação, devendo defender, ao mesmo tempo, os direitos à igualdade e à diferença. Alguns testemunhos apontam que é comum os educadores sociais se afirmarem como trabalhadores sociais (Petrus, 1998; Timóteo, 2010), outros, enquadram-nos entre os profissionais do trabalho social e educativo (Canastra, 2009). Conforme exposto acima, esta identificação não é generalizada, entre diferentes profissionais, de acordo com um estudo realizado no contexto francês (Aballéa et al., 2003).

O lugar ocupado pela formação é para vários autores, um critério-chave na definição de um grupo profissional (Dubar, 1997; Chopart, 2003a; Evetts, 2003; Caria, 2005a; 2005b). Segundo Parcerisa (1999), a formação, quer a inicial, quer a formação contínua, tem sido um eixo fundamental na definição dos educadores sociais, tanto em termos técnicos, como em termos culturais e identitários. Cánovas (2012), tal como Ferreira (2009), salienta o papel fundamentante das IES, considerando que os valores e traços da cultura profissional deverão começar a ser promovidos na formação.

Calvo (2013), perspetivando o carácter crucial da formação superior na constituição das identidades profissionais, estudou a importância dos estágios incluídos nas novas licenciaturas em Educação Social, constatando que a valorização dos mesmos pelos estudantes é elevada, sendo vistos, justamente, como uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional. O contacto com o mundo do trabalho é particularmente valorizado pelos estudantes, que incluem nas sugestões de melhoria da gestão dos programas de estágio, a realização de seminários mais voltados para o mundo profissional e a prática, assim como, uma alteração na valoração dos diferentes critérios de avaliação (dando mais valor ao parecer do tutor local da organização). A maioria dos estudantes demonstrou satisfação com as organizações de acolhimento, embora considerem dispor de tempo escasso para a escolha das mesmas.

Canastra (2009) deteta tensões entre a formação académica e a socialização pré-profissional e profissional dos educadores sociais, tensões entre modelos de ensino, ainda centrados na transmissão e aplicação de conhecimentos, e, contextos de prática profissional que tendem a desvalorizar a formação académica, em favor da experiência. Esta descrição remete-nos, de novo, para o debate entre a lógica das competências e a lógica das qualificações. Uma via possível para apaziguar aquelas tensões é a alteração dos processos pedagógicos, no sentido de promover o desenvolvimento da reflexividade profissional, competência crucial num âmbito em que se valoriza a capacidade de analisar a realidade observada e construir conhecimento sobre a mesma, contrariamente à mera reprodução e aplicação de conhecimento consolidado. Para uma aproximação entre as duas lógicas, poderá concorrer uma adaptação dos métodos pedagógicos à singularidade de cada futuro profissional, numa lógica de investigação-ação, valorizando os saberes da experiência, enriquecidos pela reflexão e análise teórica sobre os mesmos. Na mesma linha, se orientam Molina e Carreras

(2011), defendendo que a prática profissional deve ser o foco central da formação, assim, devem ser enfatizadas, no ensino, as articulações entre teoria e prática nos contextos concretos de ação socioeducativa. Tais alterações nos processos pedagógicos reforçam a centralidade da relação pedagógica, em toda a sua dimensão ética (Canastra, 2009), operando mudanças importantes nos perfis pré-definidos de professor e estudante. No primeiro, favorece-se um professor mais questionador e promotor de aprendizagens, em detrimento de um transmissor de informação e explicador de conceitos. No segundo caso, motiva-se um estudante construtor das suas próprias aprendizagens, consciente e participativo nos processos pedagógicos (Molina & Carreras, 2011).

Em Espanha, a formação superior em Educação Social iniciou-se em 1991, e em Portugal, em 1993, com a criação dos bacharelatos em Educação Social, nas Escolas Superiores de Educação (ESE) dos Politécnicos do Porto e de Santarém. Em 2001, o Bacharelato da ESE do Porto é transformado na Licenciatura bietápica, que em 2007, se adapta ao regime instituído pelo Processo de Bolonha (Timóteo, 2010). No que toca ao desenho curricular, tanto em Portugal, como em Espanha, o modelo alemão de três anos de formação prática não foi adotado (Serrano, 2004).

Anteriormente, nos dois lados da península, ministrava-se já formação profissional no âmbito da Educação Social. Em Portugal, destaca-se a Escola Social Rural de Leiria, criada em 1956 e regulamentada em 1962, que ministrou, desde então, o «Curso de agente de formação social rural», em 1982, transformado no curso de educador social, que exige o 9º ano de escolaridade para admissão e equivale à conclusão do 12º ano de escolaridade. Este curso conhece alterações, sem grande peso, a cada revisão do sistema de ensino, por exemplo, em 1989, o estágio semestral passa a ser condição para obter o diploma; e em, 93-94 passa a designar-se «Curso tecnológico de Educação Social». À data daquela publicação, continuava em vigor como «Curso Científico-Tecnológico de Educação Social» (Costa, 2012).

Associada à formação, a investigação constitui um fator de legitimação e promoção de reconhecimento de qualquer área de saber. No âmbito da Educação Social, vários fatores se constituem como obstáculos à realização de projetos coletivos de investigação: i) a gestão de tempo dos investigadores-universitários; ii) as exigências académicas de publicações individuais; iii) a conflitualidade entre subgrupos de pedagogos; iv) a carência de recursos económicos; 5) a recorrente alteração de estratégias políticas no domínio da investigação. Tais obstáculos conduzem a um nível ainda limitado de produção científica neste campo (Serrano, 2004).

A ética e a deontologia são não menos importantes para a construção de referências identitárias e o desenvolvimento do sentimento de pertença a um coletivo. Neste âmbito, podem distinguir-se uma dimensão formal, referente aos códigos deontológicos e normativos publicados por coletivos representativos dos grupos profissionais, e uma dimensão informal, ou praxiológica, que se sustenta

na reflexividade dos profissionais e sua capacidade de criação de espaços de partilha de experiências e reflexão coletiva. Esta segunda dimensão é apelidada por Carvalho e Baptista (2004, p. 100) de “ética aplicada”, ou clarificando, de “ética hermenêutica”, que se assemelha à “ética situada” de Banks (2011), significando que o educador social tece quotidianamente diálogos entre teoria e prática, balizando a sua intervenção e desenvolvendo-se profissional e pessoalmente, ao invés de aplicar cegamente princípios pré-definidos, demonstrando sensibilidade às singularidades e especificidades dos indivíduos e das relações sociais. Quanto à primeira dimensão, não menos importante, e talvez com impactos mais evidentes na visibilidade externa e reconhecimento da profissão, em Portugal, a aprovação do código deontológico em 2001, no II Fórum Nacional de Educação Social promovido pelo Conselho Nacional de Educação Social, foi também um marco importante na constituição deste grupo profissional (Timóteo, 2010). Esta dimensão, mais visível ao público em geral, mais voltada para o reconhecimento generalizado do grupo profissional, pode associar-se à “ética politizada”, isto é, uma aposta no papel político desta prática profissional, nomeadamente, na luta contra a opressão e através da crítica social, vindo a constituir estratégias de pressão sobre os decisores governamentais (Banks, 2011).

Añãos-Bedriñana (2012) destaca o papel assumido pelos educadores sociais no campo da intervenção social, conseguido dada a ascensão da formação académica que inclui hoje novos currículos, associados ao alargamento dos campos de atuação. Tais desenvolvimentos devem-se à capacidade organizativa e à força da deontologia criada e formalizada pelos educadores sociais. O movimento associativo, entre os educadores sociais, em Espanha, regista-se como força adjuvante da própria certificação da formação superior (Serrano, 2004).

Em Portugal, foram fundadas e estão ativas, até hoje, duas associações representativas dos educadores sociais, em 2008, a APTSES, e em 2012, a APES. Ambas prestam serviços diversos aos seus membros, dedicando-se também à divulgação da Educação Social, nomeadamente da investigação realizada no seu foro, e à promoção de reconhecimento deste grupo profissional (APTSES, 2012; APES, 2013). A título comparativo, no país vizinho, no ano 2000, constituiu-se a ASEDES que agrega todas as associações representativas deste grupo profissional. Em Portugal, esta integração num só órgão representativo não foi, ainda, realizada.

2.2 A emergência da inovação e do empreendedorismo sociais no ensino superior

No vasto domínio da intervenção social têm ganho visibilidade, nas últimas décadas, teorias transdisciplinares com forte enfoque organizacional que, no entanto, não se restringem àquela escala, pelo contrário, orientam-se para efetivação da mudança social, no sentido da coesão e do desenvolvimento sustentável, a nível sistémico (Nilsson, 2003; Mulgan, Rushanara et al., 2007; Dees, 2001; Bloom e Dees, 2008; Peredo & Mclean, 2006; Martin & Osberg, 2007; Certo & Miller, 2008).

Cabe-nos enfatizar a diferenciação essencial entre tais teorias e as áreas de formação correspondentes a atividades profissionais em que nos debruçamos, anteriormente. Em primeiro lugar, estas teorias têm autonomia face às carreiras académicas e profissionais instituídas, pois não constituem uma área disciplinar, nem se relacionam com a formação de base de nenhum grupo profissional constituído; em segundo lugar, radicam de uma interdisciplinaridade de base num escopo de maior alcance que a interdisciplinaridade comum à formação no domínio do trabalho social.

A sua transversalidade, perante os desafios vivenciados pelas OES, tem motivado a criação de programas de formação contínua ou pós-graduada de diversos formatos, particularmente pelas IES que desenvolvem investigação naqueles domínios. A terminologia mais utilizada na definição dos cursos é a de empreendedorismo social, contudo, regista-se uma tendência crescente de adoção da de inovação social, mais pacífica entre as formações de base do domínio do trabalho social e das ciências sociais, não familiarizadas e reticentes quanto à noção de “empreendedorismo” (Kim, 2015). No entanto, é escassa a investigação sobre a penetração das ideias da inovação e do empreendedorismo sociais na formação superior, no domínio da intervenção social, o que constitui uma motivação extra deste projeto.

Os conceitos de inovação social e empreendedorismo social não são novos, contudo, o seu desenvolvimento e divulgação são recentes, e, como é comum a vários conceitos em ciências sociais as suas fronteiras são de areias movediças (Estivill, 2014). Ambos partilham, para além da ambiguidade, o facto de terem vindo a ser constituídos em torno de diversos domínios que se intersectam, mas que dada a crescente fragmentação dos campos sociais própria das formas societárias, a que o desenvolvimento das ciências sociais não é alheio, adquirem relativa autonomia (Silva & Pinto, 1986; Dubar, 1998;). Estas abordagens constroem-se, particularmente, em torno das problemáticas do desenvolvimento, da mudança social, das formas de organização coletiva em prol da satisfação de necessidades, da produção de valor económico e de valor social. Assim, têm vindo a ser nutridas por ciências como a economia, a geografia, a sociologia, entre outras, e têm dado origem à emergência de domínios interdisciplinares do conhecimento, sobre os quais nos focamos nesta investigação.

A emergência destas noções é contemporânea do crescente interesse nas formas organizativas da sociedade civil, que suscitam diversas visões e designações, enraizadas em diferentes tradições teóricas e regionais. Entre nós, conforme exposto acima, optamos pela designação de economia social. Neste tópico, centramos o debate na sedimentação daquelas teorias no âmbito multidimensional e transdisciplinar da intervenção social, com principal foco nas suas orientações para a formação e a atividade profissional dos trabalhadores sociais.

O conceito de inovação social surge nos anos 1960, sendo desenvolvido sobretudo na década de 1980, no âmbito de processos de desenvolvimento socioeconómico e da potencialização da competitividade organizacional, local e regional. Neste enquadramento, centrando-se nas dimensões contextuais e humanas, complementava a inovação tecnológica, focada nos aspetos materiais e técnicos (André & Abreu, 2006). A inovação social é transsetorial, isto é, qualquer agente, independentemente do seu enquadramento jurídico, ou do carácter social ou lucrativo das suas finalidades, inclusivamente, o indivíduo pode desenvolver inovação social (Mulgan, Tucker et al., 2007). Não obstante, têm ganho maior relevo na investigação científica os contributos do conjunto das organizações da sociedade civil, o que advirá, em parte, do já mencionado interesse crescente sobre aquele fenómeno. De modo sintético, a inovação social é definida como uma mudança clara e significativa no modo como se encaram os problemas sociais (Nilsson, 2003), impulsionadora de soluções orientadas para impactos sistémicos em prol do desenvolvimento e da justiça espacial (Diogo, 2010).

O conceito de empreendedorismo social é desenvolvido nos anos 1980, 1990, primeiramente nos EUA, depois na Europa, para designar as iniciativas que dão resposta a necessidades sociais, operando num espaço partilhado entre o Estado, o mercado e as coletividades organizadas da sociedade civil (Parente & Quintão, 2014). Inspirado nas teorias do empreendedorismo e na figura do empreendedor, definição desenvolvida e divulgada por Schumpeter (1996 [1905-1950]), o empreendedorismo social relaciona-se intimamente com a mudança, ou a inovação. Para Schumpeter (1996 [1905-1950]), o empreendedor é um revolucionário das formas de produção que imprime mudança na economia, efetivando oportunidades e desencadeando processos cíclicos de inovação. Assim, o empreendedor social promove o mesmo tipo de processos, distinguindo-se, porém, a missão social e não lucrativa dos seus empreendimentos que decorre da sua perceção de valor, orientada para a mudança social com efetivos impactos sistémicos (Dees, 2001; Peredo & Mclean, 2006; Martin & Osberg, 2007; Certo & Miller, 2008). Em termos genéricos, podemos dizer que o empreendedorismo social envolve as atividades desenvolvidas por coletividades da sociedade civil com propósitos sociais e não lucrativos, por meio da implementação de práticas típicas do universo empresarial (como o planeamento estratégico, o *marketing* e a prestação de contas), nomeadamente, mediante a adjudicação de atividades secundárias produtoras de excedentes que financiam a atividade social principal.

Se é clara a proximidade entre inovação e empreendedorismo, entre empreendedorismo e inovação sociais existe, pois, uma dupla proximidade, a que decorre da confluência das suas tradições teóricas e a que lhes é atribuída pelo termo *social*. Conforme discorrem Parente e Quintão (2014, p. 39), inspiradas em Nicholls e Cho (2006) tal adjetivação incrementa a ambivalência do quadro conceptual, dado que “a categoria *social* é extremamente ambígua, complexa, intangível e até contestada”.

Primeiramente, o pressuposto de que as iniciativas e organizações seguem fins sociais, deixa por explicar o processo de seleção desses fins e a consideração dos múltiplos interesses em jogo, ou seja, implica uma reflexão em torno das formas de construção de conhecimento sobre as realidades sociais, quer em termos de necessidades, quer de potencialidades, e dos graus de auscultação e participação efetiva das populações envolvidas (Parente & Quintão, 2014). Por acréscimo, se por um lado, a etiqueta de social tende a ser vista como uma desqualificação, ou uma «gethização» de dada atividade, devido à hierarquização entre os campos económico e social edificada pela ascensão do neoliberalismo, ao longo do processo de modernização (Cunha & Santos, 2011), por outro, algumas óticas menos hegemónicas, defensoras do setor social, correm o risco de levar à «beatização», ou à atribuição automática de bondade intrínseca das organizações de finalidade social e dos indivíduos que nela trabalham, aliada à superlativação normativa do carácter alternativo e superior das suas iniciativas. Estas categorizações potenciam a construção de representações sociais equivocadas em torno do dito setor social, que complexificam o relacionamento deste com o tecido social e económico, nomeadamente com os poderes políticos, os meios de comunicação social e outras empresas de vários ramos.

A inovação social, como já referido, não se confina à ação das OES, nesse sentido, podemos dizer que o Empreendedorismo Social é uma das vias para promover inovação social (Lieberman, 2004; Diogo, 2010). Outras vias podem ser construídas pelos serviços públicos, ou pelos movimentos sociais, ou pelas empresas (Lieberman, 2004; Mulgan, Tucker et al. 2007; Leadbeater, 2009). A relação entre empreendedorismo e inovação sociais pode também perspetivar-se num movimento bidirecional que pressupõe duas dimensões de inovação inerentes às iniciativas de empreendedorismo social. Na aceção de que o empreendedorismo social se constitui pela configuração conjunta de modelos de gestão e modelos de intervenção, perspetiva-se a dimensão organizacional e a dimensão social da inovação. A dimensão organizacional diz respeito: à estrutura e à estratégia organizacional; à gestão, com ênfase na GRH; às formas de coordenação do trabalho; à governança e à prestação de contas. A dimensão social extravasa as fronteiras da organização, relacionando-a com os seus públicos (Parente, Marcos & Diogo, 2014), com as restantes estruturas organizacionais e com o restante enquadramento institucional e societário.

De acordo com Nilsson (2003) a inovação social envolve dois processos fundamentais: “o trabalhar com” – que corresponde à promoção efetiva de participação ativa dos públicos assistidos ou beneficiados por determinada iniciativa, numa ótica de *empowerment* e de revitalização das comunidades; e “o trabalho em rede” que se refere à ativação do capital relacional (Putnam, 2000), concretizada na cooperação inter-organizacional e inter-setorial orientada para a integração social e para o desenvolvimento espacial. A cooperação a estas escalas é uma necessidade evidenciada (Grant

& Crutchfield, 2007). A nível dos resultados, de acordo com Young (2006) deve focar-se o valor social criado, isto é, as consequências dos projetos para os indivíduos e grupos que neles participam. Para Nilsson (2003) importa avaliar a significância, ou seja, os impactos destas iniciativas mediante três critérios: “escala – nr de pessoas, área geográfica abrangida; alcance – dimensões sociais envolvidas; ressonância – capacidade das iniciativas promoverem a reinterpretação das ideias ou da mensagem que lhe deu corpo” (Diogo, 2010). Tanto estes processos, como os critérios de avaliação de resultados, podem ser analisados nas diversas vias de promoção da inovação social, contudo, o facto de a sua conceptualização ser focada nas OES, facilita a sua visualização naqueles contextos. No caso português, a intervenção destas organizações implica frequentemente uma dimensão de “*trabalhar para*”, numa orientação mais assistencialista e/ou focada no conjunto de necessidades básicas da população, que se pode articular, em maior ou menor medida, com o “*trabalhar com*” (Diogo, 2010; Parente, Marcos & Diogo, 2014).

Se existe, já, um conjunto relativamente vasto, ainda que pouco robusto de produção teórica (Pache & Chowdhury, 2012), em torno da inovação social e do empreendedorismo social radicados no universo organizacional, sobre a sua presença no campo educativo, mais particularmente sobre a formação transdisciplinar voltada para a intervenção social, o desenvolvimento é menor. As inter-relações entre educação e mudança social estão sobejamente reportadas, dado o papel transformador e emancipador da educação, que a transforma, quer nos contextos formais, quer informais num campo fértil para a criação e divulgação de iniciativas sociais inovadoras, na medida em que é através da aprendizagem significativa que os indivíduos formam e mobilizam novas atitudes (Yus, 1993). Concomitantemente, as iniciativas empreendedoras e/ou inovadoras incluem, comumente, uma dimensão educativa centrada na capacitação e no *empowerment* dos seus públicos, inerente ao princípio orientador de *trabalhar com* (Nilsson, 2003; Parente, Diogo & Costa, 2014). O exemplo mais conhecido é o do *Barefoot College*⁴⁰, na Índia, mas não faltam outros, dado que o campo educativo constitui um dos domínios estratégicos para o desenvolvimento da proposta de mudança social que subjaz a estas iniciativas (Hartigan & Elkington, 2008).

Prova histórica desta imbricação é o desenvolvimento das vertentes de intervenção sociopedagógica nas raízes da Educação Social e inspiradoras de alguns ramos do Serviço Social. A implementação das teorias da inovação e empreendedorismo sociais nos sistemas de ensino é contemporânea de um alargamento das funções atribuídas, particularmente, ao ensino superior, nomeadamente, enquanto impulsionadoras da aplicabilidade do conhecimento científico em iniciativas concretas geradoras de

⁴⁰ O *Barefoot College* é uma escola onde mulheres analfabetas desenvolvem competências sociais e profissionais diversas. A organização atua, também, em áreas como a saúde e a preservação ambiental. Um dos traços mais inovadores é o facto de a escola funcionar em autogestão pela população para a qual foi desenhada. Para mais informação ver Hartigan e Elkington (2008).

valor social e económico (é neste escopo que se enquadram as chamadas práticas de extensão universitária) (Mars & Ginter, 2012; Santiago & Carvalho, 2011). Para a *Ashoka* (2016), “a forma das IES manterem a sua relevância é incorporar na sua cultura e em todos os *curricula*, competências de *changemaker*, tais como a empatia, o trabalho em equipa, a liderança e a capacidade de promover mudança”. As organizações da sociedade civil beneficiam das relações com as IES, no sentido em que estas potenciam a aprendizagem organizacional, dado que commumente envolvem o desenvolvimento de investigação e construção de conhecimento (Phipps, Nichols, Provençal & Hewit, 2012).

O nosso foco no Ensino Superior⁴¹ fundamenta-se, quer nas tendências evolutivas de recontextualização das funções sociais destas instituições e de reconfiguração do seu sistema de inter-relações, à escala global; quer, na forte presença de oferta formativa nos domínios alargados do trabalho social, e da inovação e do empreendedorismo sociais, neste nível de ensino. Constata-se que existe um enorme potencial de desenvolvimento de relações de cooperação entre universidades e organizações da sociedade civil, no sentido de impulsionar a inovação social. No entanto, é necessário que se realizem mais esforços na promoção e na coordenação sistemática das diversas iniciativas, bem como, que se aprofunde o estudo sobre os impactos sociais efetivos destas ações, para os vários agentes envolvidos (Phipps et al., 2012).

Não podemos negligenciar o trabalho pioneiro de um conjunto de instituições que têm cimentado a construção de conhecimento sobre a Inovação e Empreendedorismo Sociais e impulsionado o desenvolvimento da formação e da cooperação internacional entre promotores de formação nestes âmbitos, à escala internacional. Sem pretender apresentar, aqui, uma pesquisa extensiva, destacamos: a *Ashoka Foundation*, fundada em 1980, que através de um processo de seleção e apoio aos projetos mais promissores (*Ashoka Fellows*) constituiu a maior rede internacional de empreendedores sociais, tendo desenhado, em 2008, uma plataforma de ação específica para o Ensino Superior – a *Ashoka U*, no âmbito da qual se criou o *Changemaker Campus* que “reconhece IES (...) que tenham incorporado a inovação social como um valor estruturante” (Ashoka, 2016); a *Schwab Foundation*, fundada em 1998, com intuito de promover o empreendedorismo social, apoiando os empreendedores sociais, vistos como catalisadores da inovação social e do progresso” (Schwab Foundation, 2016); e a *Skoll Foundation* que é fundada, em 1999, com a missão de promover paz e prosperidade, através do apoio ao desenvolvimento do empreendedorismo e da inovação social, tendo financiado a criação do Centro Skoll de Empreendedorismo Social, em 2003, na *Saïd Business School* na Universidade de Oxford (Skoll, 2016).

⁴¹ Noutra parte, explorámos a presença destas teorias na oferta de formação contínua, bem como, a sua penetração nos vários níveis de ensino, particularmente, por influência de orientações da União Europeia (Parente, Costa & Diogo, 2013).

Desde a criação do primeiro curso de educação para o empreendedorismo social, em Harvard, em meados dos anos 1990, com a participação de Gregory Dees, desenvolveram-se numerosas iniciativas, sendo a primeira em território europeu, promovida pela *Schwab Foundation* na Universidade de Genebra (Brock & Steiner, 2009). Em 2011, registava-se o envolvimento de mais de 500 IES, de 148 países de todas as partes do globo, com variados tipos de programas, desde mestrados, passando por licenciaturas, a *majors*, *minors* e *masters of business administration* (MBA) (Brock & Steiner, 2009; Brock & Kim, 2011; Parente, Diogo & Costa, 2014). Brock e Steiner (2009), numa análise a 107 programas internacionais de Empreendedorismo Social, reportam que 75% das ofertas eram promovidas por Business Schools, o que é consistente com duas orientações identificadas: i) a definição normativa dos *curricula*, que alguns entendem dever constituir uma adaptação do empreendedorismo *tout court* (Pache & Chowdhury, 2012), e ii) o carácter formalizado dos programas, predominantemente de nível superior, vocacionados para o desenvolvimento de competências necessárias na prática empreendedora (Parente, Diogo & Costa, 2014; Kim, 2015).

Kim (2015), cofundadora da *Ashoka U*, analisando os 30 casos do *Changemaker Campus*, identifica quatro tendências de evolução da oferta formativa neste domínio: i) conforme referido, na designação dos cursos, dá-se prevalência à expressão Inovação Social, em detrimento da de Empreendedorismo Social; ii) nos objetivos da formação, verifica-se a passagem de uma orientação profissionalizante para a criação de organizações e projetos de raiz, para uma perspetiva abrangente que não pretende necessariamente formar empreendedores sociais, mas agentes de mudança, nomeadamente intra-empreendedores sociais que agem no seio de organizações já formadas; iii) evidencia-se uma mudança no leque de competências em foco que passa da sua restrição à criação de iniciativas, para uma abordagem transversal dos usos da criatividade, da capacidade de tomar iniciativa e de resolver problemas; e ainda, iv) a alteração da unidade de análise privilegiada na compreensão da intervenção social, que passa do indivíduo excecional, popularizado por algumas pesquisas em torno das características constitutivas do perfil do empreendedor social (Leadbeater, 1996; Dees, 2001; Drayton, 2002; Peredo & MacLean, 2006; Weerawardena & Mort, 2006; Bornstein, 2007), para o coletivo, a equipa, ou a organização, que se compagina com as teorias da economia social.

Estas recentes orientações compaginam-se com a introdução de conteúdos da Inovação Social na formação em trabalho social. A análise de Pitt-Catsouphe e Berzin (2015), baseada na experiência de um programa de mestrado em Serviço Social focado na inovação social⁴² no *Center for Social Innovation* do *Boston College School of Social Work*⁴³, aponta para a articulação e fortalecimento mútuo entre as componentes dos programas de Serviço Social e as dimensões do ciclo da inovação.

⁴² Designado “*Masters in Social Work: Social Innovation and Leadership Program*”.

⁴³ No âmbito deste programa, desenvolveu-se uma base de dados bibliográfica disponível em <http://capricorn.bc.edu/socialinnovation/database/>

A saber, o ciclo da inovação social passa por cinco etapas: i) a identificação do problema; ii) a conceção da ideia inovadora e sua experimentação; iii) a institucionalização, isto é, a definição de práticas estruturantes e princípios estruturais, bem como, a inscrição legal e organizacional do projeto; iv) a disseminação da inovação, ou seja, a procura de replicabilidade ou expansão; v) a mainstreamização, que ocorre quando a solução inovadora se torna um dado adquirido, parte integrante das estruturas e práticas de determinada sociedade, significando que se alcançou a mudança sistémica (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010).

Aquelas investigadoras consideram que o quadro conceptual do Serviço Social favorece o alargamento de perspetivas quanto aos agentes promotores das iniciativas, enfatizando os agentes coletivos, e recentra os objetivos dos processos de mudança em torno da justiça social. E complementarmente, o ciclo da inovação social permite compreender o enfoque dinâmico e flexível do planeamento da intervenção, que a contemporaneidade exige. Em maior detalhe, as ferramentas conceptuais e instrumentais desenvolvidas pelas abordagens da inovação social favorecem: i) a compreensão integrada dos mercados e das comunidades, permitindo aos trabalhadores sociais considerar, não apenas o problema social a trabalhar, mas também, as oportunidades de mercado; ii) a integração de novos instrumentos e tecnologias (tais como, os bancos de ideias e o *crowdfunding*) nos processos participativos de planeamento, já desenvolvidos pelo Serviço Social; iii) o desenvolvimento de competências para a procura e a aplicação de novas formas de financiamento para os projetos sociais; iv) a utilização de escalas de medição de impacto social, à escala macro (Pitt-Catsouphe & Berzin, 2015, p. 408-413).

As autoras verificaram que 94% dos 35 estudantes do programa analisado⁴⁴ consideram que os trabalhadores sociais devem dominar o conhecimento construído pela perspetiva da Inovação Social. Todos eles defendem que os trabalhadores sociais devem ser os “inovadores sociais do futuro”, vendo-se a si mesmos nesse papel, quer à frente de novas organizações, quer integrados em entidades já existentes (Pitt-Catsouphe & Berzin, 2015, p. 414). Os estudantes afirmam que “a inovação social oferece novas abordagens para lidar com os problemas que as populações mais vulneráveis enfrentam”, e consideram que os aspetos onde a inovação social é mais necessária são: a liderança (97%), a identificação dos problemas (94%), o desenho e o planeamento de projetos (94%), e a medição dos impactos sociais (97%) (Pitt-Catsouphe & Berzin, 2015, p. 414).

Moreira, Alves e Silva (2016, p. 77), ao auscultarem oito das dez estudantes de uma licenciatura em Educação que participaram numa formação em competências empreendedoras aplicadas ao desenvolvimento de projetos de mediação, concluem que a promoção de educação para o

⁴⁴ As autoras não discriminam datas, indicando apenas que os dados resultam de um questionário aos estudantes do referido mestrado. Consultado o sítio online do Mestrado (<http://www.bc.edu/schools/gssw/academics/msw/clinical-or-macro/social-innovation.html>), não encontramos informação quanto à sua data de início.

empreendedorismo favorece “as competências de mediação educativa e social”, ao enfatizar a iniciativa e a participação na tomada de decisões. Neste sentido, partindo do interesse manifesto pelas estudantes, consideram que a inclusão de competências empreendedoras nos *curricula* na área da mediação será uma mais-valia. Destacam ainda, inspirados em Redford (2009), o papel do Ensino Superior na promoção do empreendedorismo através de uma educação com “intervenção crítica”. Estes resultados demonstram a receptividade destas abordagens transdisciplinares orientadas à promoção de mudança social sistémica, no âmbito do trabalho social, dadas as articulações múltiplas e frutíferas que estabelecem com antigas e recentes tradições académicas.

No contexto português, a pesquisa em que participámos (Parente, Costa & Diogo, 2013; Parente, Diogo & Costa, 2014) focada na educação e formação no campo do Empreendedorismo Social, *lato senso*, revelou a existência de 15 cursos de FPG, entre mestrados (7) e pós-graduações (8). Entre estes, 67%, ou seja, 10 dos cursos, são ministrados em instituições públicas, face a 2 (13%) de instituições privadas e 2 (13%) do ensino concordatário. O grosso da oferta é feita por universidades (73%, n= 11), enquanto 20% da mesma é da responsabilidade de 3 estabelecimentos de ensino superior politécnico. Quanto à localização geográfica dos cursos, verifica-se a seguinte distribuição: cinco cursos na região Norte; cinco, no Centro, e, quatro programas, em Lisboa e Vale do Tejo (Parente, Costa & Diogo, 2013).

Entre aquele conjunto e a lista de cursos de carácter interdisciplinar voltados para a intervenção social, *lato senso*, aferida na presente investigação, coincidem dois mestrados, tal é a proximidade e a fluidez das fronteiras entre estes domínios. Inclusivamente, um desses mestrados foi selecionado como caso de estudo, nesta pesquisa, de acordo com os critérios expostos no capítulo metodológico.

No que respeita às orientações pedagógicas, retemos três pontes entre as perspetivas educativas aplicáveis à inovação e ao empreendedorismo sociais e a formação em trabalho social. Duas delas situam-se no plano das metodologias e a terceira na definição de competências a desenvolver: a primeira é o *grounded learning* (Smith, Barr, Barbosa & Kickul, 2008) que consiste na promoção de uma aprendizagem socialmente contextualizada e enraizada na experiência, conducente à promoção de atividades de recontextualização do conhecimento, favorecedoras da integração entre conhecimento teórico e saber prático; a segunda é a proposta cognitivista de Smith e Woodworth (2012), inspirada na Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1986) e no conceito de Autoeficácia (Bandura, 1997), que consiste na promoção do desejo de pertença a uma comunidade e a vontade de contribuir para a mesma, aliada à perceção de reunir os recursos e capacidades para o fazer; a terceira é a definição de competências empreendedoras por Fuchs, Werner e Wallau (2008), enquanto resultados esperados da aprendizagem que exporemos, em seguida.

A forte presença de componente prática na formação no domínio do trabalho social demonstra a relevância da *grounded learning* neste domínio. Quanto à ideia da formação de uma comunidade de práticas, onde cada indivíduo confia nas suas capacidades para ser um membro ativo da mesma, participando na resolução de problemas, cremos que tal perspetiva tem aplicabilidade ao conjunto dos trabalhadores sociais, podendo ser adotada no tipo de formação transdisciplinar que nos dedicamos a investigar.

Noutra parte (Parente, Diogo & Costa, 2014, p. 365), adaptando Fuchs et al. (2008), apontamos que a formação dos empreendedores sociais deve almejar o desenvolvimento de: “i) uma visão estratégica, crítica e criativa orientada pela sensibilidade às necessidades sociais”; ii) uma determinação ou “resiliência (...) para fazer face à escassez de recursos e às adversidades que um empreendimento social enfrenta”; iii) um profundo “autoconhecimento, associado a um discernimento e autoconfiança que impulsiona a iniciativa e não se enfraquece perante os erros”, pois estes são encarados como oportunidades, numa lógica de tentativa-erro; “iv) o pensamento holístico que permite pensar a complexidade dos fenómenos sociais de forma flexível e integrada, criando desta forma soluções orientadas para a sustentabilidade económica, social e ambiental; v) a atitude colaborativa baseada em capacidades empáticas e de escuta ativa, em competências relacionais, comunicacionais e de *networking*.” Aqui, constatamos que todas estas competências são úteis aos trabalhadores sociais, independentemente da sua formação de base e do seu campo de atuação.

Concordamos com Pitt-Catsoupes e Berzin (2015), que o desenvolvimento da profissionalidade dos trabalhadores sociais, no sentido do alargamento de competências, é potenciado pelo conhecimento das teorias da inovação e empreendedorismo sociais e das técnicas que lhes estão associadas. Por acréscimo, nos atuais contextos de flexibilização do mercado de trabalho (Marques, 2014), o conhecimento dos princípios e das práticas empreendedoras e inovadoras poderá constituir a chave da autonomia profissional, nomeadamente, face aos ditames organizacionais. As teorias da inovação social e parte da bibliografia sobre empreendedorismo social incluem perspetivas abrangentes e integradas quanto à estrutura e à estratégia organizacional, enfatizando as condições organizacionais que potenciam a geração de mudanças sistémicas (Mulgan, Rushanara et al., 2007). Tal enfoque organizacional é precioso para o desempenho profissional dos trabalhadores sociais, que são RH assalariados enquadrados em organizações, frequentemente dirigidas por voluntários (Parente, 2011). A compreensão das dinâmicas organizacionais e o domínio de métodos e técnicas de promoção da participação, de desenho estratégico e de avaliação de impactos favorecem a posição destes trabalhadores nos jogos de poder do seu contexto laboral (Crozier & Friedberg, 1977). É neste sentido que apontam as teorizações sobre o *intrapreneurship* e o desenvolvimento da capacidade de impulsionar mudanças, num enfoque transversal (Kim, 2015). Assim, tendo em conta que o

conhecimento certificado constitui, ainda, um dos principais trunfos dos profissionais intelectuais, a inclusão destes conteúdos na formação superior em trabalho social assume outra relevância (Marques, 2014). Consideramos que tal inclusão será mais propícia à geração de *changemakers* do que o desenho de formações em empreendedorismo e inovação sociais focadas no desenvolvimento de um perfil ou de uma categoria profissional diferenciada, num campo profissional, já tão fragmentado, multidisciplinar e não isento de lutas por jurisdição (Marques, 2014).

Capítulo III – Guiões e cenários de (re)configuração das práticas profissionais em trabalho social

Neste capítulo, explorámos as conceptualizações em torno da identidade, temática central da Sociologia, aprofundando os contributos focados na construção identitária socioprofissional, no sentido de aclarar as inter-relações entre formação, atividade profissional e trabalho, na configuração identitária. Explorámos as teorizações sobre os grupos profissionais, com enfoque particular nos trabalhadores sociais, interpretando os contributos de pesquisas naquele domínio, no qual a temática da regulação profissional assume particular relevo, em dois planos: i) a aparente oposição entre qualificações e competências enquanto vetores de formação e de GRH; ii) o grau de autonomia profissional face ao poder organizacional, que remete para compreensão das relações entre a profissionalização e a burocratização.

1. Profissões: abordagens, designações e desígnios

A evolução histórica dos estudos sociológicos sobre a temática das profissões divide-se em quatro fases: uma primeira, sensivelmente entre os anos 30 a 60 do séc. XX, focada na definição do campo de análise, em que se confrontam as teses funcionalistas com as perspetivas interaccionistas (ainda que as primeiras sejam hegemónicas); numa segunda fase, até finais dos anos 1970, desenvolve-se a crítica às teses funcionalistas e dá-se a ascensão das teses revisionistas que emergem de várias correntes, desde a teoria crítica aos interaccionistas, passando pelos neo-weberianos; uma terceira fase, entre os anos 1970 e 1980, consegue a “sedimentação da diversidade de quadros teóricos” (Gonçalves, 2007, p. 178); numa quarta fase, sensivelmente, desde o final dos anos 1990, até à atualidade, cresce o interesse pela “abordagem comparativa de fenómenos profissionais” (Gonçalves, 2007, p. 178). Nomeadamente, Evetts (2006) salienta a utilidade deste tipo de investigação.

Assim, as primeiras preocupações da Sociologia das Profissões consistiram no estabelecimento de definições do conceito de profissão. Diversos autores, partindo da obra seminal de Carr-Saunders e Wilson (1933), foram salientando atributos distintivos que se podem aglutinar em cinco eixos-chave da definição de profissão: i) o conhecimento científico credenciado; ii) o controlo do mercado de provisão de serviços na sua área de atividade; iii) a relação de interdependência profissional-cliente; iv) a existência de uma cultura profissional que dita princípios éticos e deontológicos orientadores da atividade; v) a intervenção de organismos de defesa dos direitos e promoção dos interesses dos profissionais.

Analisaremos as especificidades de cada um destes atributos, aplicados ao grupo dos trabalhadores sociais, no sentido de problematizá-lo enquanto grupo profissional, adiante, no tópico 3 deste capítulo. Aqui, começamos a desenvolver os cinco eixos que estruturam a definição de profissão:

- i) O conhecimento científico credenciado, isto é, a existência de um quadro teórico-metodológico em que se baseia a atividade profissional, dando origem à atribuição de um diploma. Como indica Gonçalves (2007, p. 179), “a posse de conhecimentos científicos e técnicos, complexos e especializados, obtidos após uma longa formação universitária, utilizados de modo racional e não mercantil” é uma característica central na definição de profissão. Identificamos, pois, que as profissões se enquadram no chamado trabalho intelectual. Contudo, Caria (2005a, p. 22) recorda-nos que o conhecimento profissional extravasa a lógica “informacional e produtivista” do uso do conhecimento abstrato, através de uma “recontextualização” do mesmo, chegando à “lógica de saber (conhecimento enquanto processo), em que o conhecimento está subordinado a uma epistemologia prática”. Acrescenta que “especificidade do saber profissional” não é apenas resultado da “recontextualização do conhecimento científico” que ganha “sentido contextual”, implica também a integração de “saberes implícitos e tácitos” (Caria, 2005b, p.10);
- ii) Quanto ao controlo do mercado de provisão de serviços, se é consensual entre as diversas abordagens que existem formas de controlo das áreas de atividade profissional, quanto à caracterização desse controlo, desenvolveram-se diferentes perspetivas. Os funcionalistas perspetivavam o controlo total por parte dos profissionais, por meio das suas associações e das universidades, acreditadoras dos títulos. Friedson (2001) chama a atenção para o papel do Estado na regulação profissional, expondo através de uma tipologia, que a intervenção estatal pode ser maior ou menor, dependendo das suas características e historicidade próprias. A regulação estatal pode ser imposta por decreto, licença ou carteira profissional, ou de forma mais flexível, mediante a regulação estatal das categorias socioprofissionais e das atividades económicas (Rodrigues, 2002). Hughes (1958) também faz referência à licença e ao mandato, que são os atributos determinantes no acesso a uma profissão, e na sua perspetiva, vão para além da jurisprudência. A licença passa por um atributo social que radica numa tendência estrutural que, no sentido lato, é pilar de toda a estratificação social: “esperar que certas pessoas façam coisas que não são permitidas a outras pessoas” (Hughes, 1958, p. 79). Caria (2005b, p. 17) acrescenta que mesmo quando não se atribuem licenças ou mandatos, a mera existência de um grau académico tende a assumir um forte poder simbólico, que poderá ter efeito idêntico no controlo da provisão de serviços, dada a “dependência das profissões mais instituídas relativamente à hierarquia académica”. Abbot

(1988) lança uma perspectiva sistêmica que compreende que a regulação profissional acontece nos jogos relacionais entre grupos profissionais, jogos de negociação e legitimação da sua jurisdição, através da valorização dos seus títulos académicos e da sua expertise, estes, sujeitos a variações. A evolução dos grupos profissionais não é linear, existindo segmentação no interior dos grupos, e não ocorre num universo isolado, pelo contrário, é condicionada por influências externas. Uma visão ecológica das profissões (Abbott, 1988; Boussard, Demazière & Milburn, 2010) não pode negligenciar os fatores organizacionais, o que nos obriga a recontextualizar as relações profissionais no seio de um “sistema concreto de ação” (Crozier & Friedberg, 1977);

- iii) A relação de interdependência profissional-cliente, em que o primeiro ocupa uma posição de autoridade, assume clara centralidade, na medida em que o trabalho coloca as pessoas em papéis sociais bem definidos, comumente em relação com outros indivíduos que têm os seus próprios papéis, e na maioria dos casos (incluindo o caso dos trabalhadores sociais), os profissionais estão em relação direta com "uma categoria de pessoas que são os consumidores do trabalho ou dos (seus) serviços" (Hughes, 1958, p. 53). Esta relação é desenvolvida mediante quatro ordens de tensão incorporadas nas práticas profissionais: a) a tensão entre a vontade de "manter uma certa liberdade e distância social" face ao extremo interesse dos clientes na atividade profissional, associada à manutenção do "estatuto", e "dignidade pessoal" (Hughes, 1958, p. 53); b) a tensão entre, por um lado, a consciência da necessidade de ter em conta a opinião dos clientes, dado que a continuidade da atividade profissional depende deles, enquanto “consumidores” e, por outro, a defesa da competência profissional aliada ao pressuposto de que só um profissional sabe avaliar o seu trabalho, e logo, é o profissional que conhece as necessidades do público (esta última ideia é partilhada por Illich (2011 [1977]), cuja teorização desenvolvemos abaixo); c) a tensão entre o estado de emergência dos clientes (frequentemente os profissionais tratam de situações que podem tender para a emergência), e a atitude objetiva dos profissionais, que tende a relativizar essa "emergência", suportando-se no conhecimento baseado na experiência, de que "as pessoas exageram os seus problemas" (Hughes, 1958, p. 54), provocando algum "ressentimento" aos clientes. Porém, dada a associação entre a atitude objetiva e a competência, não seria esperado, ou mesmo bem visto, outro tipo de atitude por parte dos profissionais (Hughes, 1958, p. 55); d) e por último, a tensão entre a vontade profissional de realizar o seu trabalho de acordo com os seus critérios e a interferência de terceiros na relação de serviço (por exemplo, a tríade: professores-alunos/pais). Estas dinâmicas decorrem do enquadramento da relação profissional-cliente num sistema interacional e criam sensações de frustração profissional (Hughes, 1958, p. 75). Ainda neste âmbito, o autor americano adverte para as

possibilidades de abuso de poder por parte dos profissionais nas "formas de trabalho que implicam fazer algo para ou a alguém" (Hughes, 1958, p. 69), nas quais considera “fina, obscura e movediça a fronteira entre o serviço e o “desserviço”/abuso (*disservice*), que iguala à diferença entre “*doing something for people*” e “*doing something to people*”, isto é, servir o interesse da pessoa, ou agir sobre ela arbitrariamente.

- iv) A existência de uma cultura profissional eivada de normas, valores e símbolos que conduzem à definição de padrões de conduta, de princípios éticos e deontológicos que servem de guia à atividade profissional (Greenwood, 1962; Rodrigues, 2002; Gonçalves, 2007). A cultura profissional é de particular relevo, no nosso estudo, dado que é na aprendizagem ancorada nas interações em contextos profissionais que se geram os processos de identificação socioprofissional. Caria (2008, p. 751) entende a “cultura” como “uma reflexividade que começa por se expressar no uso de saberes práticos na interação social e por isso não parte apenas da produção e expressão discursivas”. Defende que a cultura é uma consciência prática que envolve a interação, mas também a reflexividade identitária individual, partindo do microssocial, não se trata de mera “reflexividade institucional”, mas de uma “reflexividade interactiva” (Caria, 2008, p. 758). Tal ótica é semelhante à de Hughes (1958, p. 35) que perspetiva a construção da cultura profissional como a criação de um “código de ocupação”, baseado numa dada visão do mundo, expresso na linguagem própria do grupo de pares. O “grupo ocupacional” defende os seus interesses, mediante um código interno de conduta e uma “política” de relacionamento com a “comunidade”. A relação com a comunidade condiciona a ocupação, cujo código e política não podem diferir muito dos padrões culturais em que se enquadram, pois a sua “prática está sempre sujeita ao controlo social por parte do mundo exterior”, os próprios membros do grupo são “produtos da sociedade leiga” (Hughes, 1958, p. 36). A “cultura ocupacional” incorpora, também, a identificação das “caraterísticas auxiliares” que se associam ao seu estatuto ou categoria. Estas caraterísticas vão desde “atributos pessoais” a um “modo de vida”, referindo o autor, como exemplos, a pertença a categorias de género, etnia, faixa etária, classe social e religião (Hughes, 1958, p. 103). Numa análise contemporânea, parece-nos importante incorporar as dimensões dos estilos de vida, das orientações sexuais e das atitudes ideológicas, àqueles vetores de estratificação social que, entre outras consequências no percurso socioeconómico dos indivíduos, limitam o acesso a determinadas profissões. Ao definirem, deste modo, um perfil do profissional ideal, os grupos de pares discriminam e excluem ativamente todos aqueles (na maioria dos casos, sobretudo aquelas) que não correspondem, por algum traço distintivo, àquele protótipo. Dubar (1997 [1991], p. 135) apelidou esta prática de “segregação de estereótipos profissionais”. Afirma o sociólogo francês que com estas

observações, Hughes (1958) revela que as culturas profissionais, ao contrário da visão parsoniana, não consistem em “comunidades profissionais integradas e reguladas” (Dubar, 1997, p. 135). No que respeita aos princípios éticos e deontológicos, Merton (1982) tece uma estruturante articulação teórica, propondo que às profissões é inerente um sistema de altruísmo institucionalizado, em que são as condições estruturais que promovem, por meio da distribuição de sanções e recompensas, o comportamento altruísta. Este sistema de normas, sanções e recompensas garante, por um lado, o respeito pelo interesse e pela integridade dos clientes e, por outro, os benefícios e privilégios dos profissionais sob formas imateriais como o prestígio, o poder, a estima, e também sob formas materiais, como o salário e o monopólio de determinados serviços ou atividades. O altruísmo institucionalizado assume-se acima de tudo como uma crença partilhada de que o profissional deve colocar o benefício do seu cliente, acima do seu interesse próprio, e deve fazer tudo o que o seu conhecimento lhe permite pelo bem-estar daquele, inclusive extravasando as prescrições legais ou contratuais.

- v) A intervenção de organismos de defesa dos direitos e promoção dos interesses dos profissionais, expressa-se, a um nível mais formalizado, no associativismo profissional (quer de ordens de natureza pública, quer de associações privadas) e, a um nível mais informal, passa pela criação de redes e núcleos de profissionais (Rodrigues, 2002, 2012; Gonçalves, 2007; Marques, 2014). As organizações representativas dos grupos profissionais são perspetivadas, não só, como protetoras do mandato e do diploma, mas também como guardiãs da cultura profissional, face à cultura profana. São encarregues de manter o segredo (do conhecimento profissional “perigoso e culpado” (Hughes, 1958, p. 81), reproduzindo o ritual entre profissionais e clientes, bem como, de defender os profissionais quando, sendo respeitadas as normas da atividade, surgem “erros no trabalho” que criam conflitos (Hughes, 1958, p. 88), mas também, de “desembaraçar-se” daqueles que não cumprem “as regras da arte” (Dubar, 1997, p. 134).

O relativo consenso em torno dos atributos das profissões motiva a defesa funcionalista das mesmas, enquanto instrumento chave da concretização dos princípios gerais da modernidade, a saber: a racionalidade científica; o valor do conhecimento; “autoridade baseada na especificidade funcional e na competência técnica”; e o “universalismo na regulação das relações sociais” (Parsons in Rodrigues, 2012). Para Weber (1946), o desenvolvimento das formas societárias tem o seu expoente máximo na delimitação dos campos de atividade profissional e no papel do profissional perito, cujo conhecimento certificado lhe atribui “autoridade legal” (Dubar, 1997). Parsons (1939, 1982) é um dos responsáveis pela consolidação de uma interpretação, anteriormente avançada por Durkheim

(1973 [1897] e 1989b [1893]), das profissões como soluções para os problemas quotidianos e meios de satisfação das necessidades humanas, tornando-se indispensáveis ao funcionamento harmonioso das sociedades capitalistas (Gonçalves, 2007, p. 179). Contudo, tal perspetiva não é isenta de críticas. Uma perspetiva de relevo, no âmbito das teorias revisionistas, é a de Ivan Illich (2011) que cunha a designação de “*Disabling Professions*”. As profissões tornaram-se incapacitantes pois, primeiramente, definiram como «necessidades» todo o tipo de insatisfação dos clientes, no quadro de uma alteração conceptual em que as vivências anteriormente expressas por verbos transitivos, adquirem designações substantivas, tornando-se «problemas» a resolver pelos profissionais (Illich, 2011). O autor recorda que na primeira parte da sua vida termos como «necessidade» e «problema» não eram utilizados com o mesmo sentido, nem com a mesma intensidade. Os problemas existiam no âmbito da Matemática, as soluções no domínio da Física ou do Direito, “*need* era sobretudo usado como um verbo” (Illich, 2011, p. 22). Com esta alteração, “tornou-se respeitável ser necessitado”, os profissionais conduzem os consumidores a atribuir “necessidades catalogadas” a si próprios, e, num terceiro momento, instruem-nos a conceber que a satisfação das suas necessidades é apenas possível, mediante uma intervenção interdisciplinar e multiprofissional. Este último processo explica a explosão dos serviços e a centralidade que assumem nas economias contemporâneas (Illich, 2011, p. 23). Deste modo, o processo de institucionalização e legitimação das profissões resulta no estabelecimento de uma ordem de dominação, que é sustentado por “cinco ilusões”: o desmantelamento do valor de uso; o progresso tecnológico; a necessidade de validação dos bens de uso pelos profissionais; a delimitação de direitos pelos profissionais e os “*self-helpers*”. A primeira tem particular relevância para o nosso quadro analítico, sendo esboçada com pertinência argumentativa. A profissionalização da sociedade e da economia esvaziam o sentido dos bens e serviços produzidos e consumidos sem envolver trocas monetárias, não requerendo a *expertise* dos profissionais (Illich, 2011, p. 29). O autor considera que é o equilíbrio entre estes dois “modos de produção, ou seja, entre duas esferas das relações socioeconómicas – a saber, a esfera do vendável, ou do valor de troca e, a esfera dos serviços e produtos produzidos e consumidos sem mercadorização, ou do valor de uso – que garante o Bem-Estar social, colocado em causa por esta tendência desclassificatória (Illich, 2011, p. 32). Perspetivamos uma tensão latente entre estas duas esferas, no que toca à prestação de serviços sociais, no âmbito da economia social, discussão que desenvolveremos no ponto 3 deste capítulo.

É na academia anglo-saxónica (Carr-Saunders & Wilson, 1933; Greenwood, 1962), que a sociologia das profissões se formaliza em torno de um conceito de *professions* delimitado às atividades que implicam formação académica de nível superior e garantem “direitos específicos” àqueles que as praticam, por exemplo, “o monopólio de uma determinada esfera de competências”, como é o caso dos médicos ou dos advogados. Toda a restante variedade de atividades são designadas “*occupations*”

(Abbot, 1988; Rodrigues, 2002; Gonçalves, 2007). Esta conceptualização deriva da aparente oposição entre profissão e ofício, de acordo com a qual o ofício remete para uma atividade prática instrumental sustentada num nível intermédio de formação e a profissão remete para uma atividade guiada por normas próprias e fundada num nível superior de formação certificada.

Embora dominante, tal conceção não assume uma rigidez unitária no mundo anglo-saxónico. A corrente interacionista apresenta um prisma alternativo de entendimento das profissões – distanciando-se de uma “definição apriorística”, concentra-se no estudo das práticas desenvolvidas por coletivos de diversas ocupações, com o intuito de legitimar e fazer reconhecer o direito dos seus membros a monopolizar determinada atividade, acedendo a um estatuto social prestigiado (Gonçalves, 2007, p. 180). Destacam-se os contributos de Hughes que já em 1958, identifica mudanças nos sistemas profissionais, uma das quais consiste precisamente na conversão de algumas antigas ocupações em profissões. Este sociólogo norte-americano conceptualiza as profissões a partir da análise do sistema de relações que se estabelece em torno das suas atividades, relações entre os pares, entre profissionais e clientes, entre profissionais e não profissionais e entre profissionais e leigos generalizados (Hughes, 1958, p. 76). Não obstante a diferença de perspetiva, conforme citado, vários dos atributos acima enunciados estão em foco nas análises deste autor, de particular relevância para o nosso estudo.

Apesar da heterogeneidade inerente à sociologia anglo-saxónica, a teorização francófona, similar à adotada noutros países da Europa Continental, permite uma delimitação mais lata e integradora, sendo o termo *profession* sinónimo de conjuntos, grupos ou categorias de pessoas que exercem a mesma atividade profissional e gozam de um estatuto social semelhante (incluindo-se aqui a noção anglo-saxónica de *occupation*) (Veloso, 2004; Pinto, 2011). Apoiada em Dubar (1997), Veloso (2004, p.739) defende que tanto o ofício como a profissão, designam um “estatuto socialmente prestigiante e a ocupação de uma posição clara na divisão técnica e social do trabalho”.

Segundo Dubar e Tripier (1998, p. 7-14) a aceção francófona foca quatro dimensões de definição da atividade profissional: i) identidade para si – expressa na declaração de profissão, ou seja, a manifestação da “identidade profissional”; ii) a identidade para outrem – expressa pelas classificações profissionais estabelecidas nos estados ou regiões administrativas; iii) a “especialização profissional” - decorrente da imbricação entre a profissão e uma área disciplinar; iv) a identificação da profissão com uma determinada “posição profissional”, associada à função desempenhada e ao lugar ocupado na hierarquia organizacional.

Estas dimensões, ou esferas, de auto e hetero-classificação e posicionamento remetem para a delimitação de categorias ou grupos profissionais específicos. De acordo com os autores citados, a identidade profissional expressa-se na “defesa de um domínio profissional determinado” que define

os grupos que o ocupam (Velo, 2004, p.739). O grupo profissional traduz-se numa realidade mais concreta do que a descrita pelo conceito de profissão, e por esse motivo, aqui utilizaremos esta designação. Os grupos profissionais são constituídos pelo “conjunto de indivíduos que desempenham atividades de trabalho que pressupõem domínios de ação e de saberes cujo conteúdo é similar” (Velo, 2004, p. 739). Dubar e Tripier (1998, p. 245-250) sustentam que nenhuma profissão existe descontextualizada, geográfica, social, económica e politicamente; recusam que a profissão constitua um todo “unificado”, dado que nos contextos de trabalho se encontram, predominantemente, segmentos profissionais; defendem que as profissões se constituem historicamente, de forma dinâmica, dialética e conflitual; e afirmam a “inexistência de uma “profissão ‘objetiva’ mas relações dinâmicas entre instituições ou organizações de formação, de gestão, de trabalho e trajetórias, caminhos e biografias individuais, no interior das quais se constroem (e destroem) identidades profissionais, tanto ‘sociais’ como ‘pessoais’” (Dubar & Tripier, 1998, p. 249). Também Demailly (1994) considera que os indivíduos em posições idênticas da divisão laboral constituem grupos profissionais que partilham condições materiais a partir das quais configuram os seus processos de profissionalização. Isto é, a constituição de grupos profissionais depende do sistema de relações profissionais constituídas, num dado contexto laboral, mediante determinadas condições económicas e produtivas.

De acordo com Evetts (2000), no cenário das transformações do lugar do Estado-Nação na economia global e da circulação transnacional de quadros, as duas tradições, anglo-saxónica e francófona, tendem a aproximar-se. Hanlon (1999 in Evetts, 2006, p. 522) aponta a tendência para uma "redefinição do profissionalismo pelo Estado numa tentativa de o tornar comercialmente orientado, centrado nos orçamentos, gerencial e empreendedor". Evetts (2006) salienta a importância crítica destes processos de burocratização nas organizações de serviços e nas organizações onde o trabalho é baseado no conhecimento, alertando que uma vez que o profissionalismo assume contornos mais abrangentes, a Sociologia das Profissões deverá aproximar-se mais da Sociologia do Trabalho e da Sociologia das Organizações, focando a sua atenção sobre as questões da confiança e da competência. Alerta ainda para a urgência de compreender os desafios colocados às profissões, particularmente às relações de confiança entre profissionais e públicos, averiguando até que ponto estas estão a ser suplantadas pela regulação organizacional, quer por meio da hierarquia, quer da burocracia. Até que ponto se expande a mercantilização destas relações? (Evetts, 2006). Entendemos que tais tendências de globalização e descontextualização (Giddens et al., 1996; Giddens 1991, 1998) que abordamos no Capítulo I, se relacionam intimamente com a imbricação entre o processo de profissionalização e os processos de modernização e racionalização (Caria, 2005a, 2005b; Dubar, 1997, 2006; Durkheim, 1973 [1897] e 1989b [1893]); Weber, (1944 [1922])).

Caria (2014, p. 14) identifica cinco linhas de estudo sobre grupos profissionais em Portugal: 1) “a abordagem histórica do poder profissional e da sua institucionalização como ideologia e movimento social das classes médias”; 2) “a abordagem psicossocial das identidades pessoais e profissionais e suas implicações nas atitudes e discursos dos profissionais face às políticas públicas, às instituições de ensino e formação profissional e à procura de serviços pelos clientes, utentes e cidadãos”; 3) “a abordagem interdisciplinar dos processos de inserção profissional pela análise conjunta da organização dos mercados de trabalho”; 4) “a abordagem sociológica das autonomias profissionais face às estruturas e dinâmicas sócio-organizacionais, relativas às relações entre o público e o privado e às relações entre burocratização e flexibilização das condições de trabalho na sociedade pós-industrial”; 5) “a abordagem interdisciplinar das culturas profissionais e dos seus processos de interação social na construção de um saber nas práticas quotidianas de trabalho por via da interceção do conhecimento, com a identidade e reflexividade dos profissionais.” A presente investigação enquadra-se centralmente na segunda linha, dado que foca os processos de identificação socioprofissional de trabalhadores sociais pós-graduados, tendo em conta a sua proximidade aos contextos de formação e aos contextos de trabalho. Complementarmente, procurámos tecer alguns contributos enquadráveis na quinta abordagem – na medida em que a compreensão dos processos de identificação permite aceder a representações constituintes do saber profissional – e, em menor grau, na quarta orientação, pois, são focadas as relações que os trabalhadores sociais estabelecem com as OES onde se inserem.

Em torno da autonomia profissional, relacionada com as formas de organização do trabalho na contemporaneidade, opõem-se três teses: i) a que perspetiva a desprofissionalização/desqualificação inerente à condição de assalariado (proletarização) e ao modo de produção capitalista, onde o poder do capital sempre se sobrepõe ao poder do saber, defendida pela maioria dos neomarxistas (Braverman, 1976); ii) a que pressupõe uma divisão entre profissionais do ofício - particularmente com funções de conceção e gestão, capazes de assegurar uma organização profissional do trabalho e assalariados não qualificados subjugados à organização empresarial do trabalho (Johnson, 1972) iii) a que concebe um novo modo de gestão da mão-de-obra que valoriza o conhecimento e a profissionalização, garantindo a autonomia do saber face ao poder do capital (Larson, 1977).

Nesta última posição, Caria, Pereira e Silva (2014, p. 23) destacam a abordagem de Derber (1983) que considera que a autonomia profissional só está em causa, a nível ideológico, verificando-se uma “subordinação formal” e não “real” dos “objetivos do trabalho” à finalidade e às estratégias organizacionais. Não “real” porque o controlo técnico-laboral, a conceção e a execução do trabalho depende da *expertise* dos profissionais (Caria, Pereira & Silva, 2014, p. 23-24). É com base nesta lente teórica que os autores (Caria et al., 2014, p. 24) concebem a copresença de dois tipos de controlo

na organização do trabalho profissional, em contexto organizacional: o controlo técnico, atribuído a profissionais qualificados e experientes; e o controlo estratégico “que pressupõe algum tipo de compromisso institucional com o poder dominante que define os fins e os objetivos organizacionais”.

Waters (1993) perspetiva a imbricação entre a burocratização e a profissionalização a partir da obra de Weber (1944 [1922]), relacionando a racionalidade valorativa e a colegialidade dos profissionais com a racionalidade instrumental. Esta última, para operacionalizar meios e fins, depende de opções relativamente aos fins, que são feitas pelas chefias das organizações com base num dado «sistema de valores», o que nos remete para a racionalidade valorativa. Nas *organizações policráticas* onde os valores se associam com o conhecimento técnico, que fundamenta o sistema de regras e definições em que a burocracia consiste, os interesses dos profissionais devem confluir com este sistema de valores, que deverá respeitar a sua autoridade. Nesta perspetiva, baseados em Gossetti (2006) e Adler, Know & Hecker (2008), Caria et al. (2014, p. 27) entendem que os dois tipos de orientação de ação se interligam no movimento contínuo de profissionalização e burocratização que concilia “técnica e decisão”, “valores e eficiência”, “especialização e generalização do conhecimento”.

Portanto, burocratização e profissionalização, não só, não são indissociáveis, como se nutrem mutuamente, no processo de “racionalização da vida social”. Sem a profissionalização, a burocracia tende a substituir os fins pelos meios, reduzindo a racionalização à eficiência, ao perder o conhecimento como fundamentação da sua ação. Sem a burocratização, o conhecimento construído tenderia a afastar-se do plano da aplicação, tendendo o carácter informal e colegial do poder profissional a conduzir a conceções conservadoras das relações meios e fins, o que reduziria a racionalização a critérios pré-definidos em padrões de conhecimento e orientação da ação, numa ótica quase administrativa (Caria et al., 2014, p. 27).

Rodrigues (2012, p. 33-34) considera que a evolução da investigação sociológica sobre as Profissões tem-se vindo a focar na sua ambivalência, isto é, nas tensões inerentes às dinâmicas do campo, que se sistematizam em quatro eixos: 1) tensão entre a abertura, ou a igualdade de oportunidades e o fechamento social, em defesa dos interesses do grupo; 2) tensão entre a massificação que permite a extensão de direitos e especificação meritocrática que regula a desigual distribuição de alguns recursos; 3) choque entre a autonomia, que promove o poder de decisão e o controlo social, que permite a responsabilização e procura evitar o abuso do poder do profissional; 4) descoincidência entre interesse público que é o mote da atividade profissional e o interesse privado do grupo profissional. Algumas destas tensões enunciam-se, ou podem ser induzidas, das reflexões de Hughes (1958) e de Illich (2011), duas lentes que valorizamos para a leitura da nossa paisagem profissional.

Se é certo que o debate em torno do conceito de profissão foi já posto de lado, na Sociologia das Profissões, sendo adotadas diferentes aceções de acordo com a sua capacidade heurística perante

diferentes realidades (Gonçalves, 2007), é importante esclarecer qual a posição por nós assumida. Nesta investigação, aproximamo-nos da conceção francófona de profissão, pois esta sustenta as perspetivas mais abrangentes e, atualmente, mais heurísticas da temática.

De acordo com Gonçalves (2007, p. 213) o “fenómeno profissional” apresenta forte “dinamismo” na sociedade portuguesa, que se caracteriza pela confluência das seguintes tendências: a “segmentação” das “profissões mais tradicionais”, sujeitas a “processos de recomposição estrutural, organizativa” e funcional e orientadas para o “fechamento social”, concretizado no estabelecimento de requisitos ao exercício da profissão; “a emergência de novos grupos profissionais; a reivindicação por alguns grupos ocupacionais dos padrões do modelo profissional, no que respeita à sua capacidade de autorregulação”; a adoção do profissionalismo como padrão de organização do trabalho e gestão organizacional (tendência comum na Europa); e, “a expansão do movimento associativo”.

O domínio do trabalho social, conforme exposto no Capítulo II, reveste-se de grande complexidade e abriga toda uma pluralidade de atividades, sendo possível identificar diferentes grupos profissionais que as desempenham, nomeadamente, grupos que na perspetiva anglo-saxónica foram já considerados “ocupações”. Assim, nesta investigação, optamos pela teorização em torno dos grupos profissionais. Consideramos, porém, que os eixos analíticos estruturantes da definição de profissão, expostos acima, se transpõem para o conceito de grupo profissional. Uma vez que, o conceito de grupo profissional opera apenas uma mudança de abordagem à realidade que o conceito de profissão procurava identificar, permitindo um entendimento mais dinâmico, mais plural, mais flexível, e daí mais heurístico, do que o permitido pelo conceito quase monolítico de profissão.

Naquela que se apelidou de segunda modernidade (Beck, 2002a), importa ter um olhar, concomitantemente, mais próximo e mais abrangente dos contextos profissionais, conforme indica Evetts (2006). Neste sentido, é fundamental perspetivar as relações desenvolvidas entre os profissionais, entre estes e seus interatores (Hughes, 1958), bem como, as relações interinstitucionais que impactam na constituição dos grupos profissionais, a nível macro, e a nível micro, na configuração das trajetórias dos indivíduos (Dubar, 1997). De modo a compreender as implicações destas relações interinstitucionais, ao nível micro, consideramos fundamental que ao conceito de trajetória profissional, entendido como um “trajeto socioprofissional, passível de ser imputado apenas à socialização na atividade profissional”, se associem os percursos educativos e formativos, quer formais, quer não formais, quer informais (Caria, 2005a, p. 11). Aquilo que Caria (2005a, p. 11) define como “trajetos socioeducativos de socialização familiar, origem socioprofissional e percurso escolar básico e secundário e dos trajetos para-profissionais de escolha do curso superior, de aprendizagem escolar superior e de entrada inicial no mercado de trabalho”. Defendemos que, para além de tornar a abordagem mais abrangente e integrada no que respeita ao contexto macro, no qual

se configura o profissionalismo (Evetts, 2006), esta articulação nos permite aproximar-nos da gênese dos processos de identificação socioprofissional, bem como, da constituição de modelos profissionais.

Segundo Croutot e Dubar (1992 in Parente, 2003, p. 272) a trajetória pode ser entendida, no sentido lato, como “um lugar estratégico entre os traços estruturais do mercado de trabalho e o percurso socioeconómico dos indivíduos”. Esta conceção de trajetória permite abarcar “o conjunto de acontecimentos profissionais que marcam o percurso do indivíduo” e interpretá-los “por relação aos movimentos de conjunto que estruturam o mercado de trabalho”, não perdendo de vista a perspectiva classista da divisão do trabalho (Parente, 2008, p. 272). Esta abordagem diacrónica, abrange a “história socioprofissional e educativa dos sujeitos”, contrapondo-a à sua situação atual, e associando-lhes, os projetos de futuro. Perspetiva, ainda, os percursos e expectativas dos atores, nas estruturas e conjunturas socioeconómicas em que se inseriram, “nomeadamente as oportunidades no acesso à educação e ao primeiro emprego”, o acompanhamento que tiveram nas diferentes atividades profissionais, particularmente, no que toca à GRH (Parente, 2008, p. 34).

As investigações de Caria (2005a, 2005b) e da equipa do Projeto *Recontextualização Profissional da Formação* (REPROFOR) muito contribuíram para a nossa compreensão da articulação entre o campo do ensino e o mundo do trabalho, nas trajetórias individuais, bem como, nas dinâmicas e contextos de construção da profissionalidade e da identificação socioprofissional. No que se refere ao primeiro aspeto, recorda-se com Bernstein (1990) que a formação dos profissionais intelectuais técnicos é realizada no ensino superior, ou seja, um contexto que não se constitui em torno de um conhecimento baseado na prática profissional, mas sim, em torno do conhecimento resultante da prática científica. Deteta-se aqui uma dificuldade de tradução, pois se “a prática científica dá prioridade à explicação e ao pensamento analítico que procura entender para além do imediato”, “a prática profissional dá prioridade à ação no imediato e à avaliação dos resultados que se vão obtendo”. Para colmatar tal dificuldade são necessárias recontextualizações do conhecimento científico, bem como, a sua integração com outras formas de conhecimento de ordem tácita – construindo-se, assim, o «saber profissional» (Caria, 2005b, p. 31-32). Se a primeira recontextualização ocorre, ainda, no contexto do ensino, por meio da interação entre professores e estudantes, as restantes dependem unicamente da socialização profissional, em contexto de trabalho. Ora, esses processos de socialização passam pela “imersão” na cultura profissional e pelas formas de participação, interpretação e apropriação da mesma (Caria, 2005b, p. 26). Retemos que a trajetória individual inscreve, em si, estas duas formas ou fases de recontextualização. O grau de consistência destes processos reflexivos (de cada um deles e da correlação entre ambos) fará variar os modos de interpretação da experiência vivida, e logo, a aprendizagem profissional. Estas considerações levam-nos a repensar a densidade dos desafios

colocados aos modelos de ensino de ótica construtivista, focados na prática profissional, centrados no estudante, que são preconizados nas formações do domínio do trabalho social, pretendendo espelhar na relação pedagógica a valorização das metodologias de investigação-ação que se priorizam na prática socioeducativa (Molina & Carrera, 2001; Canastra, 2009; Ferreira, 2009; Campanini, 2009; Valuttis, Rubin & Bell, 2011).

Quanto ao segundo aspeto, devemos frisar que para Caria (2005a, p. 22) o trabalho intelectual baseia-se no desenvolvimento de processos de recontextualização de conhecimento abstrato, que o tornam inteligível e útil nos contextos organizacionais de trabalho, externos aos meios científico e académico. Esta recontextualização pressupõe o exercício da reflexividade por parte dos profissionais que se guiam, já não por uma lógica acumulativa e/ou instrumental de conhecimento escolástico, informativo, mas por uma “lógica de saber (conhecimento enquanto processo), em que o conhecimento está subordinado a uma epistemologia prática” (Caria, 2005a, p. 22).

Tal recontextualização tornar-se-á mais compreensível, articulando os conceitos de espaço de qualificação e espaço de organização, desenvolvidos pela abordagem societal (Maurice, 1998; Sellier, 1998), que nos remete para a imbricação entre as qualificações formais providas pelo sistema de ensino e formação, a preparação e formação no local de trabalho, e as funções ocupadas pelos profissionais nas estruturas organizacionais. Antes de mais, a noção de espaço de qualificação liberta-nos de considerações a respeito de possíveis hierarquizações de níveis, focando sim, os processos pelos quais os diferentes atores se posicionam, num determinado espaço social de trabalho, e interagem, no sentido de potenciar a sua qualificação, de acordo com os pressupostos culturais e variáveis estruturais da organização (Maurice, 1998). O espaço de qualificação é interinstitucional, construindo-se pelas interações entre os sistemas de ensino e formação, as estruturas organizacionais empregadoras e os profissionais assalariados. Do nível de estruturação destas interações, isto é, da capacidade de criar “compromissos que codifiquem, simultaneamente, os requisitos exigidos pelos empregadores e as qualidades adquiridas pelos assalariados e legitimadas pelo Estado” (Dubar, 1997, p. 156), vão depender os graus de consistência e fluidez dos processos de socialização profissional.

O espaço de organização concretiza-se nos processos pelos quais se estruturam os métodos de formação no local de trabalho, as práticas de preparação e acompanhamento dos trabalhadores, e a própria organização do trabalho, bem como, as práticas rotinizadas de socialização que lhe estão associadas (Sellier, 1998). Deteta-se, pois, facilmente, a inter-relação entre os dois espaços: o primeiro, mais amplo, dominado pelas concertações centradas na qualificação; e o segundo, mais circunscrito ao mundo do trabalho, centrado na capitalização dos RH; interseitam-se, não sem conflitualidade, num sistema de relações interinstitucional e interpessoal. De acordo com Sellier (1998), a interação entre gestão técnica (organização do trabalho) e gestão social (atribuição,

formação, controlo e promoção dos indivíduos) exprime a combinação entre fatos de organização e modo de qualificação. É nesta imbricação que podemos perspetivar o desenvolvimento da profissionalidade e a construção da autonomia profissional, não compreensíveis numa análise fragmentada ou unitária.

Portanto, a passagem a uma «lógica de saber» processa-se nas vivências e aprendizagens contínuas e interativas que se medeiam num espaço relacional multifocado, onde é testada a reflexividade dos profissionais no uso do conhecimento abstrato que valoriza a sua posição. A equipa do projeto REPROFOR produz uma tipologia de formas de uso do conhecimento que espelha diferentes modos de (re)produção da cultura pelos profissionais, mediante a intensidade das recontextualizações do conhecimento científico que suporta dada formação profissional, nos contextos socioprofissionais onde se produz conhecimento tácito e prático (Caria, 2005b). Os modos de (re)produção da cultura não são alheios às configurações da autonomia profissional, dependentes das capacidades de movimentação e filiação dos indivíduos num dado multi-espaco de qualificação e de organização (Maurice, 1998; Sellier, 1998). Entendemos que estes processos se articulam com a construção identitária, ligação, aliás, admitida pelos autores (Caria, 2005b).

Portanto, é mediante os processos de socialização profissional, configuradores dos grupos profissionais (Demailly, 1994), situados numa dupla espacialidade condicionante das formas de uso do conhecimento e de (re)produção da cultura (Caria, 2005b; Maurice, 1998; Sellier, 1998), que se desenvolvem as dinâmicas pelas quais, numa diacronia, pontuada de momentos comparáveis a ritos de passagem, os indivíduos que são os profissionais, se reveem na sua atividade profissional e se apresentam, a partir do seu papel profissional. O conceito de *processos de identificação no espaço social do trabalho*, desenvolvido por Veloso (2004, 2007) articula-se com esta perceção. A autora sistematiza-o, partindo dum enfoque multidimensional e flexível à problemática das identidades, perspetivando-as não como realidades concluídas, mas como processos em (re)construção. Nesta ótica, evita-se utilizar abusivamente o termo *identidade*, optando por uma designação que demonstre uma delimitação temporal e sócio espacial reconhecadora da complexidade dual e do dinamismo inerentes à formação identitária (Veloso, 2004). A autora delimita este conceito, por meio de quatro aceções ou pressupostos. A primeira consiste em perspetivar estes processos de identificação nos processos de socialização, apontando particularmente para “os efeitos socializadores específicos das situações de trabalho” (Pinto, 1991, p. 221). Tal ótica, implica considerar as trajetórias individuais, quer na sincronia, quer na diacronia, quer no plano do realizado, quer no plano do projetado, considerando-se, pois, os projetos dos sujeitos como “manifestações de identificação” (Veloso, 2004, p. 755). Na nossa investigação focámos, também, as trajetórias dos sujeitos, questionando-os inclusivamente quanto aos seus projetos, quer no plano profissional, quer no plano formativo. A

segunda premissa enfatiza duas dimensões, cuja articulação direta com os processos de identificação merece uma análise mais profunda, são elas “a prática quotidiana do exercício profissional” e as trajetórias profissionais e de aprendizagem, que, muito embora, se enquadrem nas trajetórias sociais, são destacáveis analiticamente. A terceira aceção frisa a influência das recentes transformações sociais nos contextos de trabalho, alargando as perspectivas para formas fluídas, descontínuas, em “crise, rutura,” ou, “renovação” (Veloso, 2004, p. 756). Estas características são visíveis no campo do trabalho social, sendo-nos útil tal enfoque. A quarta aceção destaca “os processos de aprendizagem”, quer de “saberes”, quer das próprias “formas de identificação”, das “trajetórias profissionais e de aprendizagem”, priorizando-os como objeto de estudo. Este último pressuposto, bem como o segundo, evidenciam que a autora considera que a aprendizagem pode ser a chave da construção identitária. Não poderíamos concordar mais com esta interpretação, sendo este enfoque incorporado na presente investigação. No ponto seguinte, explanamos as teorizações basilares para uma compreensão da problemática da identificação socioprofissional, nas suas articulações com o campo da formação.

2. Construções identitárias e atividade profissional

Neste ponto, exploramos a temática das identidades, começando pela construção do conceito a partir da compreensão das formas de cognição, atribuição de sentido e comunicação, passando por marcos incontornáveis da sua evolução, e concluindo com a reflexão das transformações e tendências dos processos identitários em torno do trabalho e da atividade profissional.

2.1 As identidades

Para delinear claramente a nossa aceção dos processos de configuração identitária, particularmente, aqueles que se desenvolvem em torno da atividade profissional e da formação académica, é fundamental expor um itinerário de teorizações em torno da temática das identidades, desenvolvidas quer no âmbito da sociologia, quer no da psicologia social. De acordo com Tap (1986, p. 13), se o risco que tendem a correr os psicólogos é perder de vista “os contextos culturais, os acontecimentos, movimentos e relações sociais”, a armadilha em que poderão cair os sociólogos é a de analisar “as identidades coletivas como entidades externas aos indivíduos (...) inspirados na conceção durkheimiana dos fatos sociais, que minimiza a identização em benefício exclusivo dos mecanismos de identificação e de interiorização por submissão à autoridade.”

Concordamos com Tap (1986, p.11) quando afirma que analisar as identidades é engajar-se em debates ideológicos fundamentais. As transformações sociais enquadradas nos processos mais amplos que explorámos no Capítulo I, têm motivado discursos exacerbados de afirmação de pertença (a coletivos, identidades locais, nacionais, etc.), bem como, manifestações aguerridas de defesa do

direito à diferença. Para além dos teóricos da modernidade reflexiva, agentes dos “mais variados quadrantes da sociedade civil” se têm pronunciado sobre as identidades, o que, de acordo com Veloso (2004, p. 711), concorre para uma certa banalização do conceito. Entre os teóricos que expusemos no Capítulo I, são de salientar as abordagens de Giddens (1991; 1998); Giddens et al, 1996; Beck (2000, 2002a, 2002b), Beck et al. (2003); Habermas (1971, 1993); e Castells (2003).

Esta é uma temática central na Sociologia, que a confronta com as contradições da sua própria história, marcada pela emergência de debates em torno de binómios como “ator vs estrutura”, “sincronia vs diacronia” (Dubar, 1997; Costa, 2011). O estudo das identidades motiva a Sociologia a reconstruir-se, através de um enfoque multidimensional e flexível, iluminado pela distinção entre dicotomia e antagonismo, logo, explicitador dos fenómenos dicotómicos, enfatizando pois, as imbricações entre ação e estrutura, indivíduo e sociedade, sincronia e diacronia. Para este fim, recorda-nos Costa (2011, p. 46) contribuíram largamente Weber (1944 [1922]) e Bourdieu (1981;1985). Weber (1944 [1922]), edificando a sociologia compreensiva aliada ao individualismo metodológico, e tipificando os processos de modernização e racionalização, lança os pilares de uma compreensão da construção identitária no contexto de sistemas de ação social, guiados por racionalidades plurais. O conhecimento construído por Weber irá inspirar as análises de Sainsaulieu e Dubar, que exploraremos adiante. A teoria bourdiana, iluminando com os conceitos de *habitus*, de campos e de disposições herdadas e internalizadas que os factos sociais não se impõem totalmente aos indivíduos, pois estes os (re)constroem, nem os indivíduos vivem desgarrados de condicionamentos e desprovidos de quadros referenciais (Bourdieu, 1981; 1985). Este pilar estruturante servirá de referencial aos autores, expostos no Capítulo I, que procuram construir teorias de síntese, capazes de abarcar a amplitude das transformações da contemporaneidade. A particular vantagem da análise sociológica é o enfoque abrangente dos processos relacionais de construção de identidade nos seus enquadramentos e condicionamentos estruturais, partindo da premissa de que tais processos não ocorrem meramente à escala interpessoal, abrangem, também, as reconfigurações dos diferentes grupos sociais, nomeadamente dos grupos profissionais (Veloso, 2004, p. 721; Costa, 2011, p. 45).

Dubar (1992) considera que este enfoque multidimensional e desbloqueador de discussões em torno das dicotomias inerentes aos fenómenos sociológicos é adotado pelas teorizações sobre as identidades sociais, ainda que com matizes distintivos. Num pólo mais próximo dos macro contextos e das abordagens diacrónicas, a imbricação entre indivíduo sociedade é explicada pela inculcação de valores e padrões sociais (Durkheim, 1989b [1893]; Parsons, 1937); noutro pólo, mais focado nas interações simbólicas que ocorrem num dado espaço social, valorizam-se os sistemas de ação em que se monitorizam os indivíduos, envolvidos num diálogo interior (Mead, 1934), guiado por suas

diferentes formas de racionalidade (Weber, 1944 [1922]; Habermas, 1971, 1993) e mediado pelas diferentes redes de relações construídas (Sainsaulieu, 1988).

Para iniciar uma reflexão em torno da construção identitária, devemos compreender que esta se funda nos processos mais elementares de (re)interpretação da experiência humana, de organização cognitiva de imagens ou percepções do mundo. Processos esses, que se enquadram nas diferentes instâncias e contextos de socialização. A preocupação em compreender estas dinâmicas motiva a construção do conceito de representação social. Moscovici (1988, p. 219) entende a representação social, em referência às sociedades ocidentais da contemporaneidade, pretendendo, pois, “compreender não a tradição mas a inovação, não a vida social já feita, mas a vida social a fazer-se”. Como explica Marta (2011, p. 214), as representações sociais (...) não coincidem com as categorias sociais pré-existentes, e são modificáveis. Neste sentido, as representações sociais são os mapas mentais sobre as realidades experienciadas, que os indivíduos desenham, continuamente, num processo dinâmico de recriação. Como mapas, estas imagens mentais proveem referências e guias de orientação quanto ao mundo que nos rodeia, úteis na monitorização da ação individual e, inevitavelmente, na interação com os outros. Lopes (1993) e Marta (2011) salientam a função das representações nos sistemas de comunicação, como um dos seus principais atributos. Já Moscovici (1988, p. 219) perspetivava as representações como “a ponte entre o mundo individual e o mundo social”, uma ponte que se atravessa, justamente, por meio da comunicação e da interação social. Tais processos, por sua vez, são estruturantes da formação de representações, chegando Codol (1982 in Moscovici, 1988, p. 219) a afirmar que lhes podemos chamar sociais por serem construídas na interação social.

Adverte Moscovici (1988) que não devemos perder de vista as relações entre estes processos cognitivos e os contextos culturais, em que os indivíduos se inserem, de modo a garantir aquilo a que Marta (2011, p. 215) inspirada em Zavalloni e Louis-Guérin (1984), apelida de “validação ecológica”. Isto é, de modo a compreender a construção dos mapas mentais, em relação com a geografia sociocultural das paisagens que suportam os indivíduos. Tal preocupação é consonante com a convicção que partilhamos de conceber a identidade social como “uma articulação entre duas transações”: “uma transação interna ao indivíduo e uma externa estabelecida entre os indivíduos e as instituições com as quais interage” (Dubar, 1997, p.103). Esta aceção tem fundamentação em diversos estudos sobre as identidades, que postulam que a identidade resulta da correlação entre uma construção interna do sujeito e os termos de uma relação dialética entre os sujeitos e o seu entorno (Mead, 1934; Piaget, 1965; Percheron, 1974; Erikson, 1976; Tap, 1986; Dubar, 1997, 2006; Stets e Burke, 2000, 2001; Giddens, 1989, 1991; Stryker, 2008). Estas abordagens contrariam, quer a visão durkheimiana, quer a visão funcionalista de Parsons que apresentam a socialização como um processo centrado na inculcação de normas por meio do constrangimento, e na normal adaptação dos

indivíduos às estruturas sociais, num padrão de conformidade que é precocemente apreendido (Dubar, 1997).

Mead (1934), pioneiro nesta temática, produziu teorizações que serviram de inspiração ao interacionismo simbólico. Este autor focou-se nas identidades pessoais, articulando na sua visão do “*Self*”, o binómio “*I and me*”, no qual o *I* incorpora tudo o que é iniciativa, criatividade e espontaneidade, e o *me* representa o controlo, a estrutura, a organização das atitudes num dado contexto social. O *I* representa o sujeito, a ação, a intencionalidade, e o *me* representa a visão que o sujeito tem de si mesmo, da sua ação, enquanto objeto de análise, com base nas atitudes dos outros para consigo. É deste diálogo interior que surge o pensamento reflexivo. Nesta linha, o *me* contém a reflexividade do indivíduo sobre as suas próprias ações, mediada pelos valores e normas sociais. Assim, o *self* é uma entidade integrada que se constrói através da interação social, enquadrada e/ou decorrente de processos micro e macro. Para Mead, “o indivíduo experiencia-se como objeto”, ou seja, enquanto *me*. O *me* corresponde ao *self* objetivado, que parte das atitudes dos outros, das “interações” e “transações experienciais” do indivíduo, num dado contexto relacional, sem o qual o indivíduo não seria “consciente de si, nem teria de todo um *self*” (Mead, 1934, p. 225). A construção do *self* depende, pois, das situações sociais e experiências do indivíduo no desempenho de diferentes papéis. A respeito dos papéis sociais, Mead aborda a construção de *selves* mútuos que se agregam na identidade pessoal ou *self fundamental*. À integração dos vários *selves* corresponde a estruturação do *self* do indivíduo, que é tanto mais estruturado quanto maior for a sua capacidade reflexiva para se auto-conscenciar e monitorizar, bem como, para desempenhar diferentes papéis. O nível de estruturação depende também da multiplicidade de processos macro e micro que impactam no indivíduo, quer diretamente, quer indiretamente através dos média, arte, ciência, etc. Concomitantemente, quanto mais estruturado for o *self* de um indivíduo, mais capacidades este terá para influenciar os processos micro e macro, quanto mais consciente for o indivíduo sobre si mesmo, sobre as posições que ocupa e papéis que desempenha, mais conhecimento terá ele sobre a sociedade, e logo, mais capacidade de ação. Em suma, mais do que mera interação, há uma interinfluência constante e uma interdependência dinâmica entre o *self* e a sociedade (Baldwin, 1986).

Na mesma linha, Erikson (1959, 1976) baseia-se no conceito freudiano de identificação, que pressupõe a relação conflituosa entre o Id, que comporta todos os desejos recalcados e o Superego, “sede das normas e das interdições sociais” (Freud, 1969 [1914], p. 105), para desenvolver uma conceção dinâmica do eu e uma visão dialética da construção identitária, marcada pela imbricação entre a identidade para si e a identidade para o outro, que se desenvolve nos processos de socialização. Para Erikson (1976), a identidade é uma construção psicossocial, processo simultaneamente histórico e biográfico. Neste sentido, a identidade social, ou grupal, é ao mesmo tempo do sujeito que a

apropriada, ao longo das interações sociais, e “do grupo através dele” (Marta, 2011, p. 210). Erikson (1959) define oito estádios de desenvolvimento, constitutivos da construção identitária, ao longo da vida. Tal construção é baseada na imagem de si que o sujeito representa, com base nas relações sociais estabelecidas, avaliando o olhar dos outros sobre si, ao longo da sua trajetória. Este enfoque permite, pois, compreender a identidade de modo integrado, considerando as dimensões biológica, pessoal, social e cultural que a configuram e lhe atribuem sentido e continuidade.

Também guiado por uma inspiração biológica, Piaget percebe o desenvolvimento, e logo, a socialização da criança “como um processo ativo de adaptação descontínua a formas mentais e sociais cada vez mais complexas” (Dubar, 1997, p.18). Nesta teoria, tal como na de Erikson, a socialização é um elemento fulcral. O desenvolvimento é visto como um “processo de equilibração” (Piaget, 1965, p. 10) através do qual, as estruturas cognitivas e afetivas em que os indivíduos organizam a sua “atividade mental” se transformam, numa busca incessante de reestabelecer o equilíbrio. O desequilíbrio é provocado pela tensão entre as necessidades do sujeito e os recursos do ambiente, que constitui a motivação da ação. Tal processo tem um caráter duplo, pois incorpora o movimento de assimilação – pelo qual o indivíduo absorve o mundo, integrando o exterior nas suas estruturas mentais, e, o movimento de acomodação – que consiste no reajustamento das estruturas mentais às alterações do ambiente (Dubar, 1997, p.18).

O duplo processo descrito por Piaget tem reflexo nas teorizações de Dubar (1997, p. 105) que entende a identidade como o “resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Dubar (1997, p. 106-118) conceptualiza dois processos identitários distintos, mas interligados: o processo relacional e o processo biográfico. O primeiro enquadra os “actos de atribuição”, isto é, a identidade para outrem, ou seja, as representações e categorizações que os outros fazem de si, mediante as “categorias socialmente disponíveis” (o conceito de etiquetagem concebido por Becker (1963) enquadra-se neste processo), (Dubar, 1997, p. 106); o segundo forma os “actos de pertença”, isto é, as manifestações de identificação por parte do sujeito, ou a identidade para si. Cada um dos processos pressupõe uma ordem de transações (Dubar, 1997, p. 109). Bebendo em Goffman (1963), Dubar (1997), indica que o processo relacional impõe uma transação objetiva, entre o sujeito e os seus outros significativos, de modo aproximar a identidade para si, à identidade para outrem, ou as identidades assumidas das identidades atribuídas; enquanto o processo biográfico pressupõe uma transação subjetiva, ou seja, interna ao sujeito, entre as identidades herdadas e as identidades visadas, isto é, equilibrando a conservação da sua biografia de identificações com a vontade de se projetar em novas identificações futuras de modo a integrar a identidade para outrem na identidade para si. Estas transações são comparadas por Dubar, justamente,

aos processos de equilibração de Piaget. Se Piaget pressupunha o desequilíbrio entre as necessidades do sujeito e os recursos do ambiente, Dubar concebe a conflitualidade entre as identidades atribuídas e as identidades assumidas, sempre que as “instituições legítimas” não reconhecem a identidade assumida. Apesar do salto lógico, o não reconhecimento social da afirmação identitária do sujeito pode ser percebido, em última análise, como um desequilíbrio entre a necessidade de validação do ator e os recursos disponíveis para a satisfazer, no ambiente institucional. Dubar acrescenta, ainda, a possibilidade de rutura entre as identidades herdadas e as identidades visadas, sempre que os sistemas de ação em que o sujeito se enquadra o condicionam a sentir a necessidade e este consegue reunir as capacidades de contrariar as dinâmicas reprodutivas (Dubar, 1997, p. 108-109).

No cerne da construção identitária está, para Dubar (1997, p.108) a correlação entre as duas ordens de transações, pois a transação subjetiva depende das relações sociais que constituem a transação objetiva. Assim, as identidades configuram-se, e reconfiguram-se diacronicamente, “na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos.” Por trajetória vivida, o autor entende “a forma como os indivíduos reconstroem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos.”

Apesar das suas especificidades, os dois processos identitários funcionam, igualmente, por meio de mecanismos de tipificação e categorização. A variedade de categorias disponíveis para se autoidentificar, ou para identificar os outros, depende dos contextos socioeconómicos, histórico-geográficos, em que os indivíduos desenham as suas trajetórias (Dubar, 1997). Acrescenta que as categorias sociais são preferenciais nas operações de hetero-identificação. Entre estas, salientam-se as categorias socioprofissionais, produzidas por organismos públicos oficiais (no caso português, pelo INE). Este caráter oficioso é reflexo da centralidade dos campos do ensino e do trabalho, nas nossas sociedades, e ao mesmo tempo, legitimando oficialmente tais categorias, reforça essa centralidade (Dubar, 1997, p. 111).

Esta dualidade inerente à formação de identidades e à estruturação social (Dubar, 1997, p.110) expressa-se, igualmente, na definição de Stryker (1980 in Stets & Burke, 2000, p. 8) da identidade como “designação das posições internalizadas”, que consistem nos significados que os indivíduos incorporam nos papéis desempenhados e posições ocupadas na estrutura social. Sintetizando as posições expostas, Tap (1986, p. 12) defende que a construção de identidades é “resultado de um compromisso entre (...) uma definição externa: sobre o que o ator deve ser e fazer, ou seja, o que os outros esperam dele (...), a imagem que os outros lhe transmitem de si mesmo (...) e uma definição interna: que expressa o seu sentimento de ser e de fazer, isto é, aquilo que ele tem vontade de fazer, constituindo a imagem que o ator tem de si mesmo, em função da sua história e dos seus valores, em

função, também, da sua situação atual e dos seus projetos.” Mediante a articulação destas duas dimensões, ocorre um processo duplo – de identificação e de *identização* (diferenciação/distinção) – em que, aponta Pinto (1991, p. 218), “os actores sociais se integram em conjuntos mais vastos de pertença ou de referência”, e ao mesmo tempo, “tendem a autonomizar-se e a diferenciar-se socialmente, fixando em relação a outros distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas”. De acordo com Tap (1986, p. 12) a construção identitária é por definição dinâmica e transformativa, pois, quando “uma identidade pára ou se fixa, num território ou numa história (ainda que ambos sejam necessários), numa identificação ou numa pertença securizantes (igualmente necessárias), tende a congelar e a perder-se no egocentrismo ou no sociocentrismo. Só o movimento e a renovação podem evitar a morte real ou simbólica da identidade.” Esta aceção compagina-se com as reflexões de Westley (2008, p. 1) acerca do duplo movimento de conservação e inovação que caracteriza a evolução humana, e logo, a constituição das sociedades. Declara que “como seres humanos, somos por natureza inventivos, quando cessamos de mudar, morremos” (Westley, 2008, p. 1).

Consideramos que a abordagem de Percheron (1974) é complementar das anteriores, introduzindo contributos valiosos, no cômputo geral, para um entendimento das relações sociais como relações de poder e, mais incisivamente, para a apreensão das imbricações entre o social e o individual, na construção identitária. Apresenta-nos uma perspectiva política, que salienta as negociações inerentes aos diferentes momentos de socialização, nas suas várias esferas. O autor entende a socialização como o processo de aquisição de um *código simbólico* por meio das transações entre os indivíduos e os seus contextos de ação. Em sintonia com o conceito de representações sociais, o código simbólico permite avaliar a realidade (Percheron, 1974), guiando o comportamento humano. Assim, “socializar-se é aprender a representar significados”, isto é, comunicar (Percheron, 1974, p. 37). Tendo em conta que as transações entre o indivíduo e os seus contextos implicam necessariamente um “compromisso entre as necessidades e os desejos do indivíduo e os valores dos diferentes grupos com os quais ele se relaciona” (Percheron, 1974, p. 26), em última análise, socializar-se é identificar-se, demonstrando sentimentos de pertença a determinados grupos, com os quais o indivíduo partilha um “código simbólico comum” (Percheron, 1974, p.32).

A reflexão de Sainsaulieu (1988) sobre os elementos constitutivos de um modelo sociopsicológico de acesso à identidade enfatiza também as dinâmicas socio-relacionais constitutivas da construção identitária, enquanto jogos de poder. Considera que a identidade consiste na procura de reconhecimento, por parte do sujeito, e num esforço de significação da própria experiência. Tal procura explica que as “lutas de poder não são um fim, em si mesmo, mas sim um sinal social de um, mais profundo, jogo da personalidade, que se insere no coração de toda a relação duradoura” (Sainsaulieu, 1988, p.333).

No seio das teorias da identidade com raízes no interacionismo simbólico, destacamos a abordagem estrutural de Stets e Burke (2000; 2001) à teoria da identidade social, que compreende a construção identitária na pertença dos indivíduos a grupos e categorias sociais, e à teoria da identidade estatutária ou dos papéis identitários que localiza os processos de construção identitária no desempenho de papéis sociais pelos indivíduos. Stets e Burke (2001, p. 32) entendem que as “identidades pessoais operam transversalmente aos vários papéis e situações sociais”, sendo reguladas por processos de controlo análogos aos que medeiam a construção de identidades estatutárias (de papel) e sociais (de grupo). As identidades pessoais estão articuladas com as identidades estatutárias, por meio do sistema de significados que ao ser incorporado a determinado papel desempenhado pelo indivíduo, transvaza também para a interpretação da sua identidade pessoal. Stets e Burke propõem a fusão das duas teorias para um melhor entendimento das “várias bases pelas quais os indivíduos estão imbricados na sociedade”, questionam as condições que proporcionam a maior ou menor harmonia entre identidades sociais, estatutárias e pessoais (Stets & Burke, 2001, p. 30). Isto é, em que situações se colocam as diferentes dimensões identitárias em conflito ou, por outra, em consenso? “Estarão alguns tipos de identidade pessoal em melhores condições para o desempenho de certos papéis identitários ou para a pertença a certas identidades sociais? Em que medida têm os indivíduos consciência desta maior ou menor harmonização identitária?” (Stets & Burke, 2001, p. 34). Tais questões não poderão ter resposta no âmbito desta pesquisa, no entanto, faz sentido levantá-las, pois são frequentes, tanto na seleção da formação e da atividade profissional, como nas decisões de mudança de emprego dos indivíduos; ou na contratação de profissionais pelas organizações (Neves, 2011).

Em articulação com os contributos anteriores, as reflexões de Dahrendorf (2012 [1957]), em *Homo Sociologicus* apontam-nos para a necessidade de não perder de vista a imbricação entre o “homem do quotidiano” e o *homo sociologicus* – constructo configurado pela teia articulada dos numerosos papéis sociais que o indivíduo exerce, por atribuição, ou por conquista, e do conjunto sobreposto de posições sociais que ocupa. Ainda que a Sociologia se ocupe do *homo sociologicus*, é fundamental ter em mente que este consiste numa construção teórico-analítica, que se tornará viciosa se considerarmos que a realidade social se limita a preencher os requisitos por ela exigidos.

2.2 Atividade profissional, formação e trabalho: elementos de constituição de identidade

Ora, o âmbito do trabalho, fértil no que toca a papéis sociais exercidos e posições sociais ocupadas, tem sido um tema clássico na reflexão sobre as identidades (Pinto, 1991), como comprovam os numerosos estudos desenvolvidos sobre esta temática: entre outros, Alaluf (1986); Reynaud, Eyraud, Paradeise & Saglio (1990); Dubar (1997; 2006); Sainsaulieu (1988); Tap (1986); Stroobants (1999); Veloso (2004, 2007).

Segundo Dubar (1997), isto deve-se à centralidade que os contextos de trabalho, a par dos contextos formativos, ocupam na vida dos indivíduos, e à importância crucial do período de transição para o mercado de trabalho na construção da identidade, associado ao início da vida adulta, ao assumir de responsabilidades monetárias, e ao reforço da autonomia individual. Salienta Dubar (1997, p. 114) que “o confronto com o mercado de trabalho (...) é hoje coincidente com o «drama social do trabalho»” (Hughes, 1958), “já que, para uma fração dos jovens, ela implica o risco de uma exclusão durável de um emprego estável (...) e, para todos os jovens, ela exige a invenção de estratégias pessoais de apresentação de si (“aprender a vender-se”), que ameaçam ser determinantes para o desenvolvimento futuro da sua vida profissional.”

Rolle e Tripier (1980, in Alaluf, 1986, p. 265) identificam uma homologia entre a centralidade do trabalho nas vivências geracionais e a construção identitária dos indivíduos. “A nossa sociedade é uma sociedade de trabalho”. A centralidade do trabalho na vida do indivíduo não se configura apenas, “a partir do dia em que ocupa um posto na empresa, mas já enquanto estudante, vivendo dependente de sua família, que é financiada por um salário que varia de acordo com as qualificações dos seus membros. O trabalhador ainda o é, mesmo quando não tem emprego, quando está desempregado, doente ou reformado” (Rolle & Tripier, 1980 in Alaluf, 1986, p. 265). Estes autores descrevem, deste modo, o seu entendimento da onnipresença do papel social de trabalhador. Contudo, a sua perspetiva deve ser contextualizada à época em que é apresentada. Posteriormente, as mudanças ocorridas nas estruturas socioeconómicas motivam Castel (1998, p. 53) a teorizar sobre a “degradação da sociedade salarial”, referindo-se às fragilidades que enfrentam os trabalhadores, perante a quebra da proteção social e da regulação económica, em contextos globalizados de competição e flexibilização, onde impera o capital financeiro. Uma análise similar é feita por Rolle (2005a) que percebe uma mutação da relação salarial devido à quebra de ligação entre o tempo despendido pelos trabalhadores na atividade laboral e a satisfação de suas necessidades.

Também Watson (1996) destaca os contextos de trabalho como locais de interação e socialização, e ao mesmo tempo, a ocupação profissional como alvo privilegiado de auto e hetero-classificações, sendo ainda indicadores da posição dos indivíduos na estrutura social. Já Pinto (1991, p. 221) contraria o “pressuposto” de que os “condicionamentos profissionais” se estendem a toda a existência social, mas reconhece que, na senda da reflexão identitária, faz sentido problematizar e avaliar a eficácia social relativa e (...) articular o efeito socializador específico das situações de trabalho”. Porém, adverte que os efeitos socializadores e promotores de construção identitária nos espaços de trabalho não são uniformes, variando de acordo com as “trajetórias sociais” dos indivíduos, do *habitus* por estes incorporado e dos projetos associados ao espaço de trabalho, que por sua vez produzirão diferentes relações “ideológicas com o trabalho e com as profissões” que enquadram as suas atitudes

e graus de desempenho e envolvimento, tanto na dimensão funcional, como na dimensão social do trabalho. Acrescentamos que a vinculação do trabalhador ao contexto organizacional terá, também, influência na sua construção identitária, nomeadamente nas *relações ideológicas com o trabalho e a profissão*. Sainsaulieu (1988, p. 350-358) corrobora esta perspetiva, articulando os contributos de Crozier e Friedberg (1977) e de Parsons (1937, 1982), ao expor a construção identitária como uma aprendizagem cultural que se desenvolve nos contextos concretos de ação que concretizam um sistema de relações profissionais (que são, ao mesmo tempo relações de poder e ligações estratégicas), no qual os atores têm objetivos a alcançar, normas a apreender e adaptações a fazer.

Entre estes contextos concretos de ação, destacam-se as organizações empregadoras com as suas estruturas funcionais, os seus sistemas de regras e procedimentos, estratégias, projetos, jogos de poder e culturas próprias. As organizações constituem uma das categorias sociais com as quais os indivíduos podem desenvolver processos de identificação (Tajfel & Turner, 1986; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987). É o critério de saliência, isto é, a hierarquização que o indivíduo estabelece entre as diferentes categorias, de acordo com a sua centralidade, relevância e utilidade, que vai determinar o seu peso nos processos de identificação. Alguns fatores são considerados facilitadores da saliência da organização, enquanto referencial identitário: o caráter recente, frequente ou distintivo da pertença organizacional; a semelhança ou articulação entre os objetivos pessoais e organizacionais; a ênfase dada à afiliação organizacional e o peso da entitatividade organizacional, ou seja da perceção da sua unidade e coerência interna (Campbell, 1958); a importância social, cultural e/ou pessoal da organização na autodefinição do sujeito; a diferenciação entre a organização e outras entidades, a ponto de se definirem exo-grupos e endo-grupos; a ocorrência de competição ou conflitos inter-organizacionais; e, a evidência de menções explícitas à identidade organizacional (Tavares, 2011).

Pratt (1998) define duas formas de identificação organizacional: identificação por afinidade e identificação por emulação. A identificação por afinidade consiste na perceção de semelhanças entre os seus próprios valores e os valores organizacionais, por parte do indivíduo. A identificação por emulação implica que o sujeito altera o seu autoconceito de acordo com a sua perceção da identidade organizacional, isto é, transforma-se ao incorporar, ou internalizar, as crenças e valores organizacionais (Kelman, 1961). É nesta segunda forma de identificação que se têm centrado as teorias da identidade social e da auto-categorização. A teoria da identidade social (Tajfel & Turner, 1986) perspetiva dois processos de identificação organizacional: a categorização e o auto-enaltecimento. A categorização consiste na comparação sistemática entre coletivos, no sentido de definir o endo-grupo e exo-grupo, que é favorecida por três vetores: a distintividade do endo-grupo – a perceção das organizações como únicas; a saliência do exo-grupo – isto é, a perceção clara das características diferenciadas das outras organizações; e a coesão do endo-grupo – quanto menor for o

conflito interno, maior será a identificação. O auto-enaltecimento implica que para além da diferenciação, o indivíduo faz uma hierarquização valorativa, demonstrando o favoritismo do endo-grupo (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971; Tavares, 2011). Tal processo de identificação é favorecido por três vetores: o prestígio do endo-grupo – relacionado com a reputação da organização (Fombrun, 1996); a atratividade do endo-grupo; a perceção de aumento da autoestima associada à pertença organizacional (Dutton, Dukerich & Harquail, 1994; Tavares, 2011). A teoria da auto-categorização salienta o carácter contextual e dinâmico dos processos de seleção das categorias pelos indivíduos, bem como a importância da homogeneidade dos coletivos para o desenvolvimento da identificação, no sentido em que a categorização depende do princípio de meta-contraste, isto é, da diferenciação entre categorias e da homogeneidade de cada categoria (Oakes, Haslam & Reynolds, 1999).

Independentemente dos processos pelos quais se desenvolva a identificação por emulação, esta traz consequências (Tavares, 2011) que passam por: criação de estereótipos e preconceitos; incremento da competição com os exo-grupos; aprofundamento do conformismo face ao endo-grupo (Turner, 1991); alta da coesão social, da solidariedade e da cooperação no endo-grupo, elevando-se a vinculação ao mesmo (Hogg, 1992).

Deste modo, parece haver uma correlação positiva entre a identificação e a vinculação. No entanto, há várias formas de vinculação que exporemos, em seguida, cabendo-nos primeiramente distinguir estes termos. Tanto o conceito de identificação organizacional como o de vinculação, envolvimento ou implicação organizacional se referem à relação entre o indivíduo e a organização, contudo, o primeiro foca esta relação a partir do desenvolvimento do autoconceito, enfatizando a apropriação de valores e crenças organizacionais pelo indivíduo; o segundo concentra-se nas formas de aceitação dos valores e crenças organizacionais pelo indivíduo (Pratt, 1998). A vinculação, ou implicação, para Monceau (2008) consiste nos elos que unem os indivíduos à organização. Pratt (1998) especifica que ela passa pela manifestação de aceitação dos valores e crenças organizacionais, que é considerada motivadora de ação em conformidade com estes, e logo, associada à vontade de permanência ou abandono da organização (Alen & Meyer, 1990; Tavares, 2011). Para Lourau (1990), e outros promotores da análise institucional, compreender os processos de implicação é o primeiro passo para saber agir nas instituições; e antes de mais, significa apreender o fenómeno da institucionalização, na dialética entre instituinte e instituído (Monceau, 2008; Romagnoli, 2014). Tal vinculação pode ser motivada por três óticas: a ligação afetiva; o peso dos custos associados à saída da organização; a responsabilidade moral de lealdade. Estas três óticas ou eixos de implicação ficaram conhecidas como implicação afetiva, implicação de continuidade e implicação normativa. Assim, os trabalhadores que partilham da primeira “permanecem na organização porque *querem*, os que têm uma forte implicação

de continuidade, porque *precisam*, e aqueles que têm uma forte implicação normativa, permanecem porque *devem* (Allen & Meyer, 1990, p. 3). Portanto, a identificação organizacional está associada apenas à implicação afetiva (Allen & Meyer, 1990; Tavares, 2011). Consideramos que as relações entre estes processos podem assumir diferentes combinatórias, num quadro de forte articulação.

É importante reter que do mesmo modo que o indivíduo atende a múltiplas identificações, a implicação organizacional tende a ser multifocalizada, podendo o elo principal de vinculação do sujeito ser a organização no seu todo, o grupo de trabalho, o departamento, ou os públicos que serve. Nesta ótica, quanto mais distante for o referente da organização em si, menor é a implicação organizacional global, sendo prudente ter em conta as várias escalas potenciais da implicação dos trabalhadores com o contexto de trabalho (Hunt & Morgan, 1994; Tavares, 2011).

Diversas dimensões são consideradas na compreensão das variáveis que poderão influenciar a implicação organizacional, nomeadamente: as características individuais; a definição do posto de trabalho, ou cargo; os contextos de trabalho, e as características estruturais da organização (Tavares, 2011, p. 371). Estudos sugerem que os fatores associados ao contexto de trabalho, nomeadamente, a relação entre superior e subordinado, e o conteúdo do trabalho, nomeadamente a diversidade de tarefas e autonomia do trabalhador (Gilsson & Durick, 1988) estão mais diretamente associados à implicação organizacional do que os aspetos individuais ou a estrutura organizacional (De Cottis & Summers, 1987; Meyer, 1997; Tavares, 2011). Note-se que as características da função, nomeadamente, a autonomia no seu exercício e o conteúdo, complexidade e significado do trabalho executado, também têm sido apresentados como determinantes da satisfação no trabalho (Muchinsky, 1977).

A satisfação no trabalho inclui processos cognitivos, afetivos e disposições comportamentais, podendo ser analisada em dimensões tão diversas da experiência laboral, como: o conteúdo, variedade e quantidade de trabalho; as condições de trabalho, incluindo horários, férias, instalações, equipamentos e questões ergonómicas; as relações com os superiores hierárquicos, com os pares e subordinados; as políticas de RH, nas quais se inserem as condições salariais e outras recompensas, a progressão na carreira e as perspetivas de promoção, que incluem o acesso à formação (Locke, 1976; Alcobia, 2011). Algumas destas dimensões foram, justamente, analisadas nas pesquisas sobre os fatores preditores da implicação organizacional (Tavares, 2011). Nos estudos sobre os fatores que podem ter impactos sobre a satisfação no trabalho, as características e os constrangimentos organizacionais assumem relevo, verificando-se que a comunicação organizacional (Muchinsky, 1977) e o maior ou menor equilíbrio das relações de poder (Drake & Mitchell, 1977) influenciam a satisfação. Concomitantemente, a satisfação no trabalho tem sido associada aos comportamentos de cidadania organizacional ou extra papel, isto é, à prestação de apoio aos colegas de trabalho, não

relacionada com o exercício das funções ou com as obrigações formais dos trabalhadores (Alcobia, 2011). Este tipo de comportamentos promove a cooperação, a solidariedade e a coesão no seio da organização, percebidas como consequências prováveis, quer da identificação organizacional (Hogg, 1992), quer da implicação organizacional. Assim, detetamos uma forte conectividade entre os conceitos de identificação organizacional, implicação organizacional e satisfação no trabalho, o que nos leva a considerar que para compreender cada uma delas, será vantajoso analisar, complementarmente, as restantes. As características da função e o conteúdo do trabalho emergem entre as variáveis preditoras da satisfação, e constituem os fatores de motivação intrínseca que Herzberg (1966) associa às necessidades do topo da pirâmide de Maslow (1954). Este conhecido constructo teórico compõe-se por cinco ordens de necessidades, começando pela base da pirâmide: as fisiológicas; as de segurança; as sociais que respeitam à associação e à pertença; as necessidades de autoestima, que se relacionam com o reconhecimento e a autoconfiança; e as necessidades de auto-realização, que respeitam à ampliação de competências, à concretização de capacidades, em suma, ao desenvolvimento pessoal (Neves, 2011). Consideramos, pois, que a satisfação ou insatisfação das necessidades de auto-realização são particularmente relevantes para uma compreensão mais abrangente dos processos de identificação e implicação organizacional, uma vez que, o grau de condições organizacionais para que o indivíduo teste o seu potencial máximo, impactante no desenvolvimento individual e profissional, parece ter forte probabilidade de influenciar o peso das organizações na construção identitária.

O enfoque organizacional articula-se com abordagens mais macro do mundo do trabalho e das profissões, onde os trabalhadores se desenvolvem como profissionais e como pessoas. Com base nas suas investigações, Sainsaulieu (1988) define quatro modelos identitários, no âmbito do trabalho e da atividade profissional – o modelo fusional, o modelo de negociação, o modelo de afinidades e o modelo de retraimento. Esta tipologia, inicialmente apresentada num colóquio, em 1979, foi posteriormente revista, e posta à prova pelos resultados de várias investigações, para os quais este modelo continua a permitir uma leitura heurística.

Por seu turno, Dubar (1997), parcialmente inspirado em Sainsaulieu, desenvolve quatro configurações identitárias, com base nos processos identitários, acima explanados, em articulação com os espaços sociais em que estas se formam, distinguindo dois tipos de espaço: o “espaço de trabalho” e o “espaço fora-do-trabalho”. Quando a transação subjetiva resulta na continuidade entre a identidade para si e a identidade para outrem, a transação objetiva pode proporcionar o reconhecimento das identidades assumidas e o alcance da identidade visada, estando-se assim numa situação de “Promoção” que se tipifica como “Identidade de Empresa”; contrariamente, no caso de não lhe ser dado esse reconhecimento, o sujeito encontra-se numa situação de “Bloqueamento”, que

corresponde à “Identidade de Ofício”. Quando há rutura na transação subjetiva, se a esta acresce conflitualidade entre “a identidade atribuída pela instituição e a identidade forjada pelo indivíduo”, gera-se um processo de “Exclusão”, que se tipifica como a “Identidade de Fora-do-Trabalho”. Se a rutura na transação subjetiva é, ao contrário, acompanhada de “confirmações legítimas pelo outro da identidade para si”, dá-se uma “Conversão”, que constitui a “Identidade de Rede”, ou “Identidade Incerta” (Dubar, 1997, pp. 236-237).

Passemos a expor, agora, os modelos de Sainsaulieu, apontando as associações existentes com a conceptualização de Dubar (1997). O modelo fusional é um modelo comunitário, onde impera uma “solidariedade conformista à comunidade de pares” e uma obediência à autoridade, em contextos onde a autonomia dos trabalhadores é seriamente limitada pela racionalização organizacional (Sainsaulieu, 1988, p. 436). Estas formas identitárias, associadas à “cultura de métier”, na qual os operários constituem um “ator coletivo” são fundadas no valor do trabalho, da qualificação, da especialização e do reconhecimento destas pelo coletivo (Sainsaulieu, 1988, p. 360-361, p. 436). Atualmente, este modelo, que corresponde à “Identidade de Ofício” de Dubar (1997) está em desaparecimento, como se explorará, em seguida.

O modelo da negociação é representado pelos indivíduos que devido à “riqueza das suas competências e das responsabilidades que suas funções acarretam” conseguem um reconhecimento por parte das chefias que lhes permite maior participação na tomada de decisões, podendo “afirmar as suas diferenças” (Sainsaulieu, 1988, p. 436). Se na sua definição inicial, este modelo se limitava aos gestores intermédios e profissionais equivalentes (os chamados “quadros”), posteriormente, ele é alargado a vários patamares das organizações, na sequência da flexibilização das hierarquias e da promoção da participação (Veloso, 2004, p.714). Este tipo identitário associa-se com a configuração que Dubar (2006, p. 110) designa como “Identidade de Empresa”. Ao contrário de Veloso (2004), Dubar (2006, p. 110) foca-se nas desvantagens trazidas aos antigos “quadros” por um conjunto de alterações que designa como “novas vagas de racionalização dos anos 1990”, concretizadas na “redução das linhas hierárquicas”, aliada às “reduções efetivas”, e associada à versão mais recente do modelo da competência. Perante tal cenário, este sociólogo francês considera que a forma identitária está em decadência, pois não é do interesse dos gestores das empresas, de acordo com o novo *ethos*, nem apresenta oportunidades para aqueles trabalhadores, cuja identidade entra, conseqüentemente, em crise.

O modelo das afinidades constitui “um universo de relações humanas” centrado em “solidariedades e filiações de grupo” que configuram “relações privilegiadas entre colegas, e também com os chefes”, permitindo o acesso e a ascensão na carreira (Sainsaulieu, 1988, p. 436). Neste modelo, atualmente, verifica-se uma tendência de formalização do reconhecimento de competências, motivada pela

redução do número de postos de trabalho (Veloso, 2004, p. 713). Dubar (2006, p. 110) designa este modelo como a “Identidade de rede”, definição que será oportuno explorar, mais à frente.

O modelo de retraimento caracteriza-se pelo desengajamento pessoal em qualquer coletivo que se constitua no local de trabalho. O trabalho é vivenciado, pois, de modo instrumental. As situações enquadradas neste modelo são vivenciadas por aqueles que não encontram uma inserção estável no mercado de trabalho, sentindo necessidade de se afiliar, noutros espaços (Sainsaulieu, 1988, p. 436). Na formulação inicial, enquadravam-se neste modelo os trabalhadores desqualificados, os imigrantes recém-chegados, os jovens trabalhadores, as mulheres e os trabalhadores rurais (Sainsaulieu, 1988, p. 436). Ora, na contemporaneidade, devido ao aumento exponencial do desemprego e da precariedade, situam-se nesta categoria um numeroso conjunto “de trabalhadores que vivenciam e exprimem um forte sentimento de incerteza face ao futuro”, independentemente do seu nível de habilitações (Veloso, 2004, p. 713). Este modelo associa-se, ainda que com alguns matizes, à configuração definida por Dubar como “Identidade de fora-do-trabalho”, dado que ela corresponde a uma situação de exclusão identitária do espaço-trabalho. Neste aspeto, Veloso (2004, 2007) está em sintonia com Dubar (2006 [1998], p. 109) que salienta a crise identitária vivenciada por este contingente de trabalhadores que se digladiam entre “uma relação de exterioridade em relação ao emprego e uma relação instrumental ao trabalho”.

Num plano mais concretizado no exercício da atividade profissional, cruzando a competência com a identificação, Dubar (apoiado em Moore [1969] e Rivard [1986]), chega a uma tipologia de modelos profissionais que nos parece mais operatória do que as restantes, para o contexto desta investigação. Estes modelos profissionais, também designados de *modelos de qualificação* são constructos “instáveis” das relações profissionais, em cada contexto nacional, cada ramo de atividade, cada sistema organizacional e em cada área de formação. É nestes espaços que os profissionais assalariados, procurando tornar-se o mais dificilmente dispensáveis possível, negociam com os empregadores o valor da sua competência, expresso na retribuição salarial, entre outras, e o espaço de autonomia que corresponde ao seu domínio de competência (Dubar, 1997, p. 155). Esta abordagem aproxima-se da noção de espaço de qualificação (Maurice, 1998; Sellier, 1998), enquanto contexto multidimensional onde atores com distintas lógicas, nomeadamente, os trabalhadores, os empregadores e as instituições de formação e ensino, veiculadoras dos diplomas, participam num “processo conjunto de socialização” que cimentará a profissionalidade dos indivíduos (Dubar, 1997, p. 156). Para Caria (2005b, p. 23), a profissionalidade depende das articulações entre “o título profissional, o processo de trabalho e a distância crítica face ao comando”, elementos que se podem visualizar nos modelos profissionais que exporemos, dado que a negociação do domínio de competência pressupõe um título profissional e diferentes graus de autonomia decisória, e a definição

do eixo de competência permite conceber contornos gerais do processo de trabalho de dado grupo profissional.

O esquema de Dubar (1997) compõe-se de quatro tipos ideais definidos pela articulação entre três eixos centrais da competência profissional, entendida como área de saber (incluem-se, aqui, as três ordens de conhecimento: declarativo/saber-saber; atitudinal/saber-ser; procedimental/saber-fazer) dominada pelos assalariados, por meio da qual e em prol da qual estes desenvolvem estratégias de qualificação ou valorização; e quatro espaços de identificação (a empresa; o coletivo de trabalho; a comunidade disciplinar; e o estatuto profissional, ou grupo profissional), que se constituem pela apreensão de normas nos contextos de trabalho, que motivam diferentes lealdades. Passamos a expor os quatro modelos: i) o *artífice*, cujo eixo central de competência é «a formação na tarefa», sendo fundamental o posto ocupado na cadeia de produção, cadeia que configura as possibilidades de promoção na carreira. Os grupos enquadrados neste modelo têm como principal espaço de identificação o coletivo de trabalho, visto como uma comunidade, representada simbolicamente por uma figura de liderança; ii) o *físico*, cujo eixo central de competência é a especialização disciplinar acadêmica, que pressupõe a progressão na carreira de acordo com os graus acadêmicos, ou «níveis de conhecimento» comprovados. Este modelo tem como espaço de identificação a comunidade disciplinar, dentro da qual os indivíduos procuram atingir e manter um reconhecimento, ao qual se associa a ideia de vocação; iii) o *oficial* baseia a sua competência na função exercida, em cada momento da sua carreira, identificando-se primordialmente com o seu estatuto profissional, logo, com o respetivo grupo profissional; iv) o modelo da *empresa* onde se enquadram os assalariados executantes, que foram alvo da investigação de Moore (1969), a maior parte deles sem qualificações nem perspectivas de promoção. Ao contrário, Rivard focou-se nos quadros, integrando, pois, no modelo do *artífice*, a lealdade para com o empregador que constitui uma extensão da lealdade aos postos de trabalho, visto que estes são definidos pelas empresas. Ora, o grupo de trabalhadores executantes não desenvolve, pois, particular lealdade face ao posto de trabalho e à carreira, dada a parca valorização das suas qualificações. A sua identificação é com o coletivo de trabalho, por vezes, de forma muito limitada. Por esse motivo, Dubar (1997) não articula este espaço de identificação de Moore (1969) com nenhum dos eixos de competência e valorização de Rivard (1986). Para a nossa análise, decidimos agregar o modelo de empresa de Moore (1969) ao modelo do «artífice», com a ressalva de que o espaço de identificação, bem como as componentes de valorização assumem maior variabilidade neste tipo. Visto que o nosso estudo não se foca em trabalhadores executantes, consideramos que esta agregação não trará perdas analíticas. Este modelo alargado remete-nos para a identificação organizacional, acima apresentada, como a integração das crenças e valores organizacionais no autoconceito do indivíduo (Pratt, 1998), sendo que, no contexto da complexidade cultural das organizações, tais crenças e valores podem não ser igualmente representativas da

totalidade organizacional. A integração da dimensão organizacional na compreensão dos modelos profissionais e dos espaços de qualificação dá-lhes redobrada capacidade heurística.

As vantagens que percebemos na sistematização de Dubar (1997) são o foco no eixo central da competência, que nos permite compreender a natureza científica ou técnico-científica do trabalho; e a especificidade dos referenciais identitários apontados. Mais do que uma categorização de identidades que serve para diferenciá-las entre si, estes modelos trazem indicações concretas quanto às orientações identitárias dos profissionais no desempenho das suas funções e aos seus referenciais identitários em contexto de trabalho, o que os torna mais heurísticos para compreender os processos de construção identitária socioprofissional. O conceito de “espaço de qualificação” (Maurice, 1998; Sellier, 1998) recorda-nos que para compreender efetivamente os processos de profissionalização, resultantes em diversos “modelos” profissionais, é necessário ter em conta, não só, a estruturação dos sistemas produtivos (acrescente-se, e as realidades organizacionais), mas também, a historicidade dos sistemas de ensino e das relações entre os dois mundos⁴⁵.

Para Caria, os modelos profissionais são configurados mediante um sistema de relações sociais de conhecimento que inclui quatro elementos-chave: i) a competência, que se entende como a "explicitação da organização do conhecimento adquirido e experienciado"; ii) o saber que consiste numa "operação sociocognitiva que permite explicitar sentidos do saber entre contextos", distinguindo a experiência transferível para outros contextos, daquela que é singular a um determinado contexto, o que conduz à reformulação de pressupostos; iii) o discurso que efetua a transmissão da informação e envolve a apropriação e a utilização simbólica das representações sociais e, iv) em quarto lugar, a qualificação que se compreende como uma “operação social sobre o conhecimento que permite legitimar, interpretar e negociar um sistema de papéis e estatutos sociais” (Caria, 2005b, p. 24). Este esquema conceptual permite um enfoque transversal à construção e ao uso do conhecimento por profissionais escolarizados, que muito embora não seja objeto específico deste estudo, está associado aos processos de identificação, na medida em que a aprendizagem, isto é, o uso e recriação do conhecimento, nas suas diversas dimensões, é um processo-chave da construção identitária (Veloso, 2004, 2007).

É importante, pois, contextualizar as transformações ocorridas no atual cenário socioeconómico, particularmente na “correlação” entre universo laboral e a formação escolar, que no entender de Habermas (1975) in Fernandes, 2006, p. 66) “poderá bem ser desfeita”. Sobre esta correlação, Alaluf (1986, p. 265) postula que a inserção dos indivíduos em sistemas de ensino institucionalizados, em

⁴⁵ Por estes motivos, decidimos operacionalizar a nossa adaptação desta tipologia na análise dos programas de mestrado, partindo do pressuposto que a formação procura influenciar futuros profissionais, em muito mais, do que no domínio de conteúdos, propondo-se a desenvolver profissionalidade (Dubar, 1997, p. 156-157).

cujos moldes eles devem “empreender e financiar a sua educação”, condiciona a estrutura das ocupações através das quais estes indivíduos satisfazem as necessidades da economia. Isto é, os sistemas de ensino têm fortes impactos sobre a estruturação do mercado de trabalho. Contudo, não se trata de uma relação unilateral, pois, “as empresas, quer por intervenções diretas, quer pelas condições de salário e de trabalho que oferecem, estruturam o mercado de trabalho, condicionando desse modo os sistemas de ensino e de formação profissional” (Alaluf, 1986, p. 283). Ou seja, verifica-se uma interdependência entre as duas estruturas, na medida em que, com a queda do modo de produção artesanal, as evoluções técnicas escapam “da tutela do operário, dando lugar a um saber que é organizado pedagogicamente para ser transmitido à mão de obra”, e concomitantemente, “as modificações das estruturas e conteúdos de ensino” tornam-se, pois, fulcrais para compreender as subsequentes transformações das “formas de trabalho” (Alaluf, 1986, p. 288). Conforme expõe Fernandes (2006, p. 66), “a sociedade industrial transferiu a função da educação da política para a economia, adequando as pessoas ao mercado de trabalho.” Dubar (1997 [1991], p. 112) partilha desta posição, considerando que a formação, a partir dos anos 1980, passa a ser “uma componente cada vez mais valorizada não somente no acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de emprego e nos abandonos de emprego.” Porém, hoje, dá-se uma “expansão do sistema educativo”, tanto em anos de escolaridade, como em dimensões de atuação ou funções sociais atribuídas: “a educação, com défices de socialização primária operada na família, volta-se para a formação do Homem”, com o intuito de promover a sua “autonomia no seio de uma sociedade complexa” (Fernandes, 2006, p. 66). Baseado em Habermas (1975), Fernandes (2006) entende que esta «expansão do sistema de educação» o afasta, progressivamente, da evolução das estruturas de emprego. Contudo, os títulos académicos continuam a desempenhar um papel legitimador do acesso aos postos de trabalho. Conforme afirma Caria (2005b, p. 21) a “qualificação centra-se nas dimensões dos jogos sociais em torno do mercado de títulos e da capacidade/poder para através desses jogos participar na decisão política”. Ou seja, os títulos são uma das armas utilizadas no jogo do trabalho, não correspondem diretamente a uma “função laboral” ou “ao “estatuto do emprego”, em última análise, não determinam o grau de “autonomia em contexto de trabalho” (Caria, 2005b, p. 21). Para Alaluf (1986, p. 296, p. 298) é necessário ver a qualificação como um processo de socialização, condicionado pela procura de trabalho, por sua vez determinada pela utilidade deste no sistema de produção, o que contraria quer a lógica do “capital humano” quer a teoria da reprodução. Considera este autor que tal processo abrange as relações entre formação e emprego que não são lineares, pois a formação não corresponde apenas à instrução para um posto (Alaluf, 1986, p. 297).

A relação de interdependência entre o trabalho e a formação está presente na definição de Dubar (1997, p. 239) das “identidades sociais e profissionais típicas” como “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação”.

Dubar (1997) concorda com Schnapper (1989) que a formação assume uma centralidade cada vez maior na construção identitária, que chega a ser comparável à do emprego. Nesta ótica, a identidade profissional inclui três dimensões ou *operadores identitários* (Velo, 2004): a trajetória socioprofissional, condicionante direta, quer da “transação subjetiva”, quer da “transação objetiva”; o espaço social em que se constitui, estando em foco a vivência do “espaço-trabalho” e do espaço “fora-do-trabalho”; e “as configurações específicas de saber” manifestas pelos trabalhadores, isto é, o “tipo de saber privilegiado” (Dubar, 1997, p. 238). As inter-relações entre estas três dimensões são do nosso supremo interesse, particularmente, as associações entre a trajetória profissional e a relação dos assalariados com a formação, focando sobretudo os saberes formalmente adquiridos (Velo, 2004). Sainsaulieu (1988, p. 435-449) tem uma abordagem análoga, salientando estas duas dimensões, particularmente, a carreira e as possibilidades de ascensão.

Um desenvolvimento sobre o conceito de carreira é feito por Chanlat (1995), que o enquadra nas estruturas de classe capitalistas, onde, ao contrário do que ocorria na sociedade feudal, se promovem, com base no discurso de valorização do mérito, as possibilidades de sucesso individual, e logo, de mobilidade social ascendente. Nota que “desde o início da revolução industrial, numerosas profissões apareceram e desapareceram. Essas mudanças na estrutura dos empregos fazem parte da própria natureza de nossas sociedades” (Chanlat, 1995, p. 70), isto é, da dinâmica das estruturas económicas e modos de produção, que por sua vez, determina a procura de qualificações. Feita a contextualização histórica, considera que “toda sociedade, independente de seu tipo, fornece os quadros no interior dos quais as carreiras nascem, desenvolvem-se e morrem” (Chanlat, 1995, p. 69). Acrescenta que, para além, da estrutura económica, “a cultura e a estrutura social de cada sociedade acabam por modificar as configurações que os tipos e os modelos de carreira podem ter de um país a outro” (Chanlat, 1995, p. 70). Esta análise integrada das configurações das trajetórias profissionais, não deixa de parte a influência que os sistemas políticos e a própria história dos países e regiões pode ter na sua definição. O autor efetua comparações entre as estruturas laborais e as modalidades de carreira, em diversos países, chegando à definição de dois grandes modelos: o “modelo tradicional”, dominante até ao início dos anos 90, no qual “um homem, pertencente aos grupos socialmente dominantes”, efetua uma “progressão linear vertical” entre diferentes etapas da sua evolução profissional, de modo estável e regular; que se opõe ao “modelo moderno”, emergente a partir dos anos 70, no qual “um homem e/ou uma mulher”, pertencentes “a grupos sociais variados”, passam por progressões descontínuas, tanto verticais, como horizontais, num contexto de “instabilidade” (Chanlat, 1995, p.71). A partir destes dois modelos, define quatro tipos de carreira, com base nos “principais recursos” da profissão, no “elemento central de ascensão”, nos tipos de organização em que se empregam, nos “limites” ao acesso à profissão e à progressão na carreira, e nos “tipos de sociedade” em que se enquadram

(Chanlat, 1995, p.72). Estes quatro tipos são: a carreira burocrática, a carreira profissional, a carreira empreendedora e a sociopolítica (Chanlat, 1995).

O primeiro tipo, como o próprio nome indica, corresponde a uma evolução das funções profissionais que “está estritamente dentro da pirâmide organizacional” (Chanlat, 1995, p. 73), isto é, a sua evolução corresponde aos estatutos burocraticamente estabelecidos. Tipicamente, encontra-se em grandes organizações, trata-se da “carreira regular dos funcionários” que descreve Weber (1944 [1922]). Neste cenário, a posição hierárquica é o principal recurso, sendo a ascensão definida verticalmente, de um a outro patamar da hierarquia, o número de escalões da profissão define os limites da progressão. Este tipo de carreira enquadra-se no que Mills (1976) descreveu como sociedade dos empregados, ou na definição de sociedades burocráticas (Chanlat, 1995). Podemos associar este perfil de carreira ao modelo fusional de Sainsaulieu (1988) e à Identidade de Empresa de Dubar (1997).

O segundo tipo é a carreira profissional, que é centrada no “saber, na especialização e na reputação” (Chanlat, 1995, p. 73), sendo a ascensão na carreira determinada pelas capacidades de aprendizagem e aperfeiçoamento das “habilidades profissionais” e da “perícia” (Chanlat, 1995, p. 74). Trata-se de um tipo de carreira que não tem necessariamente uma trajetória vertical, verificando-se uma maior mobilidade inter-organizacional entre estes trabalhadores, cujo referencial de “lealdade” é a profissão e a disciplina, em detrimento da organização. Contudo, para Chanlat (1995, p. 74), devido à quebra na autonomia própria das ditas “profissões liberais”, os profissionais começam a ser associados às “burocracias profissionais” (Mintzberg, 2010 [1979]). Esta configuração de carreira é favorecida nas sociedades que partilhem uma “cultura de especialistas” (Chanlat, 1995, p. 74). Consideramos que este tipo de carreira tem semelhanças ao “modelo do físico” que Dubar (1997) adapta de Rivard (1986) e Moore (1969).

O tipo empreendedor esteve em voga no séc. XIX, sendo reflexo da sociedade capitalista liberal que promove a iniciativa privada, na qual o mérito individual se opõe às posições sociais herdadas (Chanlat, 1995, p. 74). Portanto, os principais recursos desta atividade profissional são a capacidade criadora, sendo a inovação em produtos, serviços ou ideias o elemento central de ascensão, cujos limites se encontram nas “capacidades pessoais” e nas “exigências externas” (Chanlat, 1995, p. 72). Na segunda metade do séc. XX, este modelo de carreira é novamente colocado em foco, na sequência das crises do Estado Providência, da escalada do desemprego e da precariedade, num contexto de globalização mercantil. Contudo, de uma conceção centrada no campo económico, esta configuração alarga-se, hoje, às iniciativas organizadas da sociedade civil e aos projetos de produção artística ou cultural (Chanlat, 1995, p. 74). Consideramos que nenhuma das restantes tipologias analisadas inclui modelos aproximáveis ao tipo de carreira acima exposto.

Por último, a carreira sociopolítica centra-se no capital social dos indivíduos, determinante da ascensão na carreira, bem como, dos seus limites. Este tipo de orientação da atividade profissional é próprio das empresas familiares ou comunitárias, sendo vigente em sociedades de clãs, onde o parentesco e pertença étnica são determinantes da estratificação social. O autor sublinha que embora o capital social se evidencie na construção dos restantes tipos de carreira, pode distinguir-se o modelo sociopolítico, nos contextos em que o capital social é estruturante, sobrepondo-se às qualificações, à perícia, à antiguidade e às regulamentações (Chanlat, 1995, p. 72, p. 75). Identificamos clara proximidade deste tipo de carreira ao modelo identitário das afinidades, de Sainsaulieu (1988), e logo, à configuração da identidade de rede de Dubar (1997).

Entre estes quatro tipos de carreira, interessa-nos sobretudo a carreira profissional, na qual se enquadram os grupos profissionais que são alvo deste estudo. Contudo, o conceito de carreira, tal como a correlação entre formação e emprego, tem sofrido transformações importantes, nos atuais contextos de globalização, precariedade e flexibilização. Mais poder heurístico tem hoje o conceito de trajetória, anteriormente exposto, como abordagem diacrónica e sincrónica dos percursos educativos e formativos, e dos percursos de trabalho. Este conceito elucida a relação entre as duas dimensões da socialização profissional que não podem ser descuradas neste estudo.

Já Sainsaulieu (1988) chama atenção para o facto de, após a crise dos anos 70, as empresas deixarem de oferecer salários, estabilidade de emprego e carreiras de ascensão regular, que possam servir de motivação aos trabalhadores. Ainda que o trabalho continue a ocupar um lugar central na vida dos indivíduos, aumentam as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, particularmente, em condições de estabilidade. Ao mesmo tempo, dá-se a escalada massiva das qualificações, nomeadamente, da formação superior, o que vem pôr em causa a correspondência entre os conhecimentos e competências do trabalhador e as funções desempenhadas nas estruturas organizacionais, condição *sine qua none* para o equilíbrio daquelas. “Se o desenvolvimento dos conhecimentos pode efetuar-se mais rapidamente do que a evolução das funções e ofícios, para onde vamos nós? O trabalho poderá permanecer o universo de referência dominante se não pode apresentar-se como o lugar principal do encontro entre as necessidades e as capacidades?” (Sainsaulieu, 1988, p. 277).

Neste cenário, Veloso (2004, p. 715) lança “a hipótese de estarmos a assistir, em muitos casos, a processos de desestabilização, a dinâmicas de renovação, mudança e crise identitárias, assentes em valores e referenciais diferenciados.” Partilhamos com esta autora, o interesse “sobre estas realidades renovadas”. Assim, faz sentido revisitar o conceito de identidade, de forma a torná-lo mais heurístico à diversidade de realidades de construção identitária, particularmente no mundo do trabalho, onde coexistem “referenciais identitários mais voláteis, em mutação e transversais a vários grupos

profissionais “ e grupos caracterizados por um forte fechamento, motivado pela manutenção de privilégios ou pela defesa do emprego e modelado por “referenciais identitários determinados” (Veloso, 2004, p. 717). É, justamente, nesta diversidade que queremos situar o posicionamento dos trabalhadores sociais pós-graduados inseridos em OES, averiguando o caráter mais “transversal” ou mais “determinado” dos seus “referenciais identitários”. Conforme exposto no capítulo metodológico, propomo-nos a compreender os processos de identificação, quer face ao grupo profissional restrito à formação académica inicial, quer face à FPG no domínio do trabalho social e ao grupo alargado dos trabalhadores sociais, quer relativamente ao contexto organizacional em que se inserem.

Este conjunto de transformações no mundo do trabalho faz parte do processo de modernização reflexiva que conduz à configuração de “identidades reflexivas”, isto é, identidades guiadas por uma constante auto-re-avaliação e monitorização num processo de construção que explora, não só, uma vasta diversidade de conteúdos e referenciais, como a descontinuidade dos mesmos (Fernandes, 2006). Esta reflexividade identitária radica numa aprendizagem experiencial, que passa pela atribuição de sentido às atividades e vivências e se desenvolve através das relações sociais estabelecidas, nos contextos de aprendizagem (Dubar, 2006, p. 159).

Como indica Dubar (2006, p. 102-103), reportando os progressivos dismantelamentos de várias indústrias em França, ao longo dos anos 1980 e 1990, as identidades de ofício, associadas ao modelo fusional (Sainsaulieu, 1988) estão em declínio. Estas formas identitárias diluem-se devido a mudanças no contexto socioeconómico, político e cultural, que ora se originam, ora se refletem nas empresas. Salientam-se a complexificação das dinâmicas sociais provocada pela integração de novos grupos de trabalhadores, como os imigrantes, os jovens, incluindo um crescente número de mulheres, com longa formação escolar; as alterações técnicas do trabalho motivadoras de maior especialização e fragmentação dos grupos profissionais; o crescimento empresarial, movido por fusões, que contribui para um clima conflitual; e ainda, o aumento da consciência política, o reconhecimento dos sindicatos e outras entidades representativas dos assalariados, que motiva a criação de estruturas que requerem “novos especialistas” como os trabalhadores sociais, cuja presença complexifica, ainda mais, o sistema de relações profissionais nas empresas. Em suma, “o ofício, o estatuto, a carreira, o grau, já não são valores seguros, pois o poder que estas posições garantiam” foi-se desvirtuando (Sainsaulieu, 1988, p. 428). Para Sainsaulieu (1988, p. 434), as novas condições dos jogos de poder não esboçavam um plano concreto, porém, Fernandes (2006, p. 67) considera que da identidade fusional, passamos à “identidade em rede”, que Dubar (2006) opõe à identidade categorial. A identidade em rede é uma “identidade de crise” e “em crise” que se constrói a partir da rutura das identidades coletivas, necessitando redefinir-se como identidade para si, “ao mesmo tempo pessoal e societária” (Dubar,

2006, p. 108). Esta forma identitária tem um carácter tendencialmente individualista e incerto, expresso nos contratos laborais, nas relações no espaço de trabalho e nos referenciais identitários (Dubar, 2006; Fernandes, 2006, p. 67). O autor associa-a ao conceito de “sociedade em rede” desenvolvido por Castells (2003), que nos aponta para contextos globalizados, onde os indivíduos, vulneráveis às oscilações dos mercados, procuram encontrar realização e atribuir sentido a uma existência marcada pela incerteza (Dubar, 2006, p. 111). Caria (2008, p. 759) considera (inspirado em Dubar [2006]) que esta forma identitária reflexiva, postula a dimensão coletiva como fundamento para narrativas individuais, sendo estas organizadas e reinterpretadas em torno de “projetos de ação coletivos”. De acordo com este investigador, tal forma identitária é construída pelos grupos profissionais que estiveram mais afetados pelo processo de modernização, tendo de reconstruir o seu estatuto social, e que por se ocuparem de trabalho técnico-intelectual estão mais vulneráveis às contingências da “modernidade reflexiva” (Giddens et al., 1996). Por seu turno, a identidade categorial representa a continuidade com as lealdades comunitárias, a partir das quais é encarada a pressão para a individualização (Dubar, 2006, p. 108).

A “individualização das situações de emprego e de trabalho” (Dubar, 2006 [1998], p. 108) que afronta as duas formas identitárias é, em boa parte, tributária da “interiorização da competência” que resulta numa individualização dos processos identitários associados à ocupação profissional (Fernandes, 2006, p. 67). Segundo Dubar (2006, p. 97), “a «lógica da competência», que se instaura entre os anos 1980 e os anos 1990, desenvolveu-se quase em simultâneo” no mundo do trabalho e em partes do sistema educativo. Surge como um questionamento da lógica “burocrática” da contratação, definição do salário e dos patamares de progressão na carreira, com base numa qualificação “previamente adquirida e sancionada por um diploma” (Dubar, 2006, p. 96-97). Neste contexto, entende-se competência como qualquer contributo dos trabalhadores “para a competitividade da empresa” (Dubar, 2006, p. 98). Este autor, reportando-se ao mundo empresarial francês, descreve as transformações provocadas pela instauração desta nova ótica de conceção das relações entre o trabalhador, a empresa e a formação. Tais mudanças vão desde programas de formação contínua, a cargo da organização empregadora, a experimentações nas formas de gestão e na organização do trabalho. No contexto nacional, Parente (2008) dá conta, igualmente, de iniciativas de formação em contexto de trabalho, bem como da associação do termo competências ao uso das TIC. Contudo, dada a conjuntura económica dos anos 1990, nem estas experiências, nem esta conceção relacional da competência têm continuidade. Desde então, segundo Dubar (2006, p. 99), promove-se a responsabilização do trabalhador pela “aquisição e manutenção das suas (...) competências”, empregabilidade passa a ser a palavra de ordem, responsabilizando o trabalhador pela sua inserção no mercado de trabalho. São exemplo desta racionalidade, documentos como o Balanço de

Competências⁴⁶, e a regulamentação da política de ALV, publicada em 1996 pela UE (EHEA, 2016). Expõe o autor (2006, p. 111) que “o último grito do modelo da competência supõe um indivíduo racional e autónomo que gere as suas formações e os seus períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de «maximização de si».” Esta crítica às tendências neoliberais incorporadas no modelo de GRH pela competência, vai ainda mais longe, a ponto de comparar esta perspetiva do emprego com a relação de serviço entre um profissional e os seus clientes, com a nuance de que neste modelo, os clientes são os empregadores. Acusa Dubar (2006, p.99) que o trabalhador se torna responsável por monitorizar as suas competências, como quem vigia a sua forma física, com o intuito de vir a ser “contratado para uma missão precisa e limitada, uma prestação determinada.” Critica, aqui, também, a segmentação de saberes a que a lógica das competências orienta, nomeadamente, entre “saber, saber-fazer, saber-estar” (Dubar, 2006, p. 98).

Por seu turno, Bernstein (1996) identifica, a partir dos anos 80, a constituição de uma lógica ou modelo distinto, «o modelo da performance», que pode ser associado ao que Dubar (2006) designa por «segunda vaga do modelo de competências». Este modelo da performance “coloca a ênfase no *output* específico daquele que aprende e nas capacidades necessárias para a produção desse *output* (texto, produto) específico” (Stoer, 2002, p. 41). Bernstein (1996) entende que se dá uma deslocalização dos processos de recontextualização do conhecimento, que se afastam do espaço escolar, para se centrarem na aprendizagem para «o trabalho e a vida», interpretação que se aproxima à conceção de *sujeito em aprendizagem* de Dubar (2006).

No quadro desta investigação, importa: i) refletir sobre a noção de competências, de modo a clarificar os seus impactos na ótica de análise sobre o conhecimento, tendo em conta as articulações entre os processos de aprendizagem e a construção identitária; ii) discutir as consequências do modelo das competências no campo do ensino e no campo do trabalho, bem como nas relações entre eles. O conceito de competências permite integrar cognição e ação, pensamento abstrato e experiência, salientando, assim, os processos interpretativos através dos quais os sujeitos interligam aquelas dimensões na construção de conhecimento (Parente, 2008). Do mesmo modo que se distinguiram diferentes categorias de inteligência (Goleman, 2006), diversos autores procuram sistematizar o carácter multidimensional da construção de conhecimento, com diferentes graus de abrangência (Malglaiive, 1995; Friedson, 2001). A categorização mais generalizada define três ordens de saber, ou conhecimento⁴⁷: o conhecimento teórico ou declarativo – que corresponde ao domínio abstrato de teorias, conceitos e modelos, vulgarmente divulgado como saber-saber; o conhecimento atitudinal –

⁴⁶ Em França, foi instituído em 1991, em Portugal começa a ser utilizado ainda na mesma década (Scalconsult, 2007).

⁴⁷ Por razões de parcimónia, igualamos estes vocábulos, sem descurar a perspetiva de que o saber designa o conhecimento em processo de re-contextualização para a sua aplicação em determinado contexto (Caria, 2005^a), consideramo-la, no entanto, parcial, logo, não inibidora de um uso mais abrangente dos termos.

relativo à construção de valorações e relações sociais, também apelidado de saber-ser/estar; e o conhecimento processual ou procedimental – que respeita ao domínio de tarefas e aplicação de técnicas, igualmente designado por saber-fazer (Zabala, 1998; Anderson & Krathwohl, 2001; López, 2000; Weinert, 1996 in Peralta & Rodrigues, 2006, Valadares & Moreira, 2009). De acordo com Le Boterf (2005, p.19), estas três dimensões do conhecimento constituem os recursos, ou a matéria-prima, da competência.

Parente (2008), inspirada em Demailly (1994), focando-se no mundo do trabalho, define competências⁴⁸ como “o resultado da relação estabelecida entre as práticas e as capacidades cognitivas dos sujeitos (vertente cognitiva) e o seu reconhecimento (vertente diferenciadora) numa dada situação de trabalho, determinada por condicionalismos de ordem organizacional e gestonária” (2008, p. 20). Esta autora considera que “a abordagem das competências” se insere num “movimento de reconceptualização da atividade de trabalho e das práticas de RH” (Parente, 2008, p.18). Partilha com Stroobants (1999) a consciência de que esta nova lógica não invalida o paradigma das qualificações, visto que as competências não deixam de ser definidas com base na área de trabalho de cada um, residindo a única mudança nos critérios oficiais de avaliação. No entanto, adverte que esta abordagem permite uma conceção integrada da “qualificação do emprego” e da “qualificação do trabalhador”, que seguindo tendências comuns na contemporaneidade, coloca a tónica “nas representações dos atores, mais do que nas estruturas sociais” (Parente, 2008, p. 18).

Sintetizando as vantagens e desvantagens apontadas ao modelo das competências, entende que pelo lado positivo, este responsabiliza socialmente as empresas pela formação dos trabalhadores, motivando-os a apostar também na própria formação, criando deste modo "espaços profissionais flexíveis". Pelo lado negativo, pode ser visto como ataque ao modelo de gestão coletiva dos RH e às instituições que o regiam, centrando a gestão à escala individual; "destrói identidades profissionais" e limita a ação coletiva, nomeadamente, na reivindicação (Parente, 2008, pp. 106, 107). Declara que independentemente das posições teórico-ideológicas, ambas as perspetivas são complementares para a compreensão do mundo do trabalho, apontando que a lógica das competências tem maior poder heurístico na aproximação à realidade da “produção de saberes e de mobilização de competências no interior das empresas” (Parente, 2008, p. 108).

As competências constituem processos cognitivos que se processam no contexto de relações sociais concretas, *relações de reconhecimento* (Hillau, 1994), visto que os indivíduos são avaliados e classificados de acordo com “a posse de saberes que [lhes] conferem (...) legitimidade nas suas ações e lhes conferem igualmente poder” (Parente, 2008, p. 40). O reconhecimento, por parte dos

⁴⁸A autora distingue claramente “competências” no plural, de competência no singular. As primeiras remetem para o conjunto das capacidades mobilizadas pelos trabalhadores no local de trabalho. A segunda entende-se como o reconhecimento do empenho e da performance dos trabalhadores, por parte das entidades empregadoras.

empregadores, é fundamental para a mobilização de competências por parte dos trabalhadores, de modo consciente e intencional (Zarifian, 2001); efeito idêntico tem a avaliação por parte dos professores na aprendizagem metacognitiva dos estudantes. O desenvolvimento da consciência profissional está dependente dos significados atribuídos ao trabalho e da motivação para “realizar um trabalho bem feito” e útil para os beneficiários e para a sociedade, em geral (Zarifian, 2001, p. 123). O reconhecimento pode, também, ter impactos na percepção de utilidade do trabalho, dependendo da validação ou não, pela entidade patronal, da percepção inicial dos trabalhadores, influenciando os graus de envolvimento dos trabalhadores nos locais de trabalho. O reconhecimento garante aos trabalhadores maior autonomia, quer na organização do trabalho e na tomada de decisões, quer no acesso a recursos, concretizando, assim, a dimensão diferenciadora das competências. Estas dinâmicas relacionais podem ter efeitos mais profundos, impactando a imagem de si que os sujeitos constroem: quando os superiores hierárquicos fazem uma apreciação positiva do desempenho do trabalhador, transmitem-lhe uma imagem positiva do *Self*, provendo segurança e continuidade à construção identitária; quando as apreciações são negativas, os trabalhadores tendem a desenvolver uma imagem negativa do *Self*, desvinculando-se da atividade laboral, “impondo limites à própria aprendizagem e reproduzindo um lugar de dominação na divisão do trabalho” (Le Boterf, 1997 in Parente, 2008, p. 91).

Hillau (1994, p. 66) considera que a “historicidade do sujeito”, isto é, a construção identitária “enquanto ator social” depende largamente das competências que adquiriu ao longo da sua aprendizagem social. Nesta ótica, a constituição de uma profissão depende das apropriações que os sujeitos que a exercem fazem da mesma, influenciando deste modo a reprodução ou a mudança nos seus saberes e nas suas práticas (Parente, 2008). Tais apropriações estão dependentes dos usos do conhecimento que os atores efetivam num dado sistema de relações de conhecimento, nos quais as competências se efetivam “ao nível situacional e processual-organizacional do modo como se trabalha”, sendo selecionadas e desenvolvidas, umas ou outras, de acordo com os contornos do contexto (Caria, 2005b, p.21).

Parente (2008, p. 26), recorrendo a Valente (2000), defende que as competências se desenvolvem “na interceção dos percursos de socialização, formação e experiência profissional”, acrescentando que elas “são dificilmente inventariadas fora dos contextos laborais locais.” No entanto, não deixa de valorizar as trajetórias educativas, em articulação com as trajetórias profissionais, enquanto elemento analisável para a compreensão da geração de conhecimento e desenvolvimento de competências, bem como para a própria construção identitária. Especifica: “as competências, apesar de se concretizarem numa determinada ação laboral concreta, situacional e temporalmente definida, são resultado de um

processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da trajetória socioprofissional e educativa dos sujeitos.” (Parente, 2008, p. 33).

A chegada da noção de competência à educação escolar não foi pacífica, pelo contrário, esta foi recebida num clima de resistência e crítica edificado em cinco frentes: i) a fragilidade do conceito; ii) a oposição entre competências e saberes; iii) a tendência de estreitamento da cultura a que este conceito utilitário conduziria; iv) a instrumentalização do ensino pela economia; v) a escassez de tempo para a realização efetiva de reformas, com a participação dos professores (Perrenoud, 2003). Independentemente das motivações e da legitimidade de tais críticas, este autor visualiza nas competências um meio para a resolução de um propósito pedagógico antigo, que é a transposição e a mobilização de conhecimentos. No sentido em que a abordagem pedagógica tradicional, focada na transmissão de conhecimentos, não se preocupa com a aplicabilidade destes nas práticas sociais e nos contextos quotidianos (Perrenoud, 2003). Pacheco (2011, p. 8) faz uma interpretação idêntica, perspetivando uma “relação estreita entre pedagogia por objetivos e pedagogia por competências”.

Diogo (2008, p. 113) sistematiza as origens filosóficas do conceito de competência - o racionalismo, o individualismo e o pragmatismo, apontando as orientações pedagógicas que lhes estão subjacentes. Numa ótica racional, alinham-se os “objetivos formativos” com o objetivo de “eficiência máxima dos sistemas educativos”; num enfoque individualista, promove-se a “individualização da formação”; e numa lógica pragmática, enfatizam-se as “aprendizagens aplicáveis”, isto é, aquelas a que se atribui utilidade. Questionamo-nos quanto às condições criadas nos sistemas de ensino para articular estas distintas orientações, particularmente, tendo em conta que a dificuldade em promover a criatividade individual constituiu um dos principais focos de crítica de que a escola foi alvo, até aos anos 1970, que Correia (2004) apelida de “crítica artística”, que se alia à “crítica social”, focada no papel da escola na reprodução social.

No que respeita à relação entre trabalho e formação, Diogo (2008, p. 112) afirma que “grande parte dos órgãos oficiais apresenta a abordagem por competências como meio para tornar a educação formal mais próxima das exigências do mercado e da sociedade.” Porém, Parente (2008) considera que as competências não constituem um elo tão forte entre os dois mundos, como as qualificações, dado que aquelas permitiam criar “grelhas de classificação” válidas nos dois contextos. Podemos depreender que se formalmente as qualificações constituíam um elo mais sólido entre formação e trabalho, na prática, o modelo das competências poderá ser mais funcional, ainda que, por ser menos formalizado, envolva mais negociação e adaptação, suscetíveis de discricionariedade, dada a dificuldade em justificar ou refutar as competências (Rolle, 2005a).

Mineiro (2015, p. 100), focando-se no ensino superior, salienta a instrumentalidade do desenvolvimento e inculcação da noção de empregabilidade na articulação entre o sistema de ensino

e o mercado de trabalho. Considera que naquele sistema de ensino “tem-se consolidado a institucionalização de um discurso empresarial-individual da empregabilidade, acompanhado por profundas reestruturações organizacionais, novas práticas de gestão empresarial e de responsabilização individual pelo sucesso e insucesso profissional.” Esse discurso, em alguns casos é legitimado por professores (Helal & Rocha, 2011), noutros por estudantes (Zulauf, 2006). Mineiro (2015) aponta sete transformações espoletadas por esta institucionalização: 1) uma reestruturação dos *currícula*; 2) uma reestruturação organizacional, promotora de práticas empresariais; 3) a adoção de paradigmas de produtividade e rentabilidade; 4) o aumento dos custos da formação superior para os estudantes; 5) a redução das expectativas dos estudantes e suas famílias no ensino superior enquanto meio de mobilidade social, ou mesmo, garantia de inserção laboral; 6) o progressivo esquecimento da conceção do ensino superior como um “direito social fundamental”, concretizado no aumento dos custos individuais, associados à ótica neoliberal dos ganhos individuais da formação; 7) o incremento da reprodução social, dada a negligência dos fatores classistas nas decisões quanto à formação e ao percurso profissional (Mineiro, 2015, p. 103). É no seio desta institucionalização, particularmente na reestruturação curricular, que o “conceito de *competência*” se torna “referencial do currículo e eixo estruturante e finalizador do trabalho curricular e da prática dos docentes” (Roldão, 2005, p. 1). Esta reflexão deve enquadrar-se numa conceptualização mais ampla que abarque o papel da educação na regulação social, bem como a relação entre educação e emancipação, isto é, os seus efeitos na estruturação de padrões e oportunidades sociais (Stoer, 2002).

Dubar (2006), focando-se na evolução do sistema de ensino em França, que inclui aspetos transponíveis para a nossa realidade, afirma que é a massificação do ensino, aliada à queda dos sistemas de aprendizagem tradicional no quadro dos ofícios que orienta o sistema escolar para a «preparação da vida ativa». Ora, o sistema escolar não estava preparado para esse objetivo, tendo até então como foco principal a instrução básica. No contexto português, Correia (2004, p. 230) aponta que a orientação da escola para a eficácia e para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho foi acompanhada da inculcação da ideia de que esta seria a única via “credível para assegurar a democracia”. Neste quadro de transformações, que não deixará de reproduzir as desigualdades sociais entre a população estudantil, entende-se que a nova função educativa dos professores é “ajudar a massa dos alunos a tornarem-se sujeitos em aprendizagem”. Se a generalidade dos professores teria dificuldades com esta tarefa, os estudantes, particularmente aqueles oriundos de famílias das “classes médias e populares «com desejo de ascensão», entram em rutura identitária. “Para eles, tornarem-se sujeitos em aprendizagem necessitaria dum triplo enterro: o dos «modelos formais», oriundos da sua escolarização, para os substituir pela aquisição, na prática, de saberes de ação; o da sua conceção do tempo biográfico que os fixa nas antecipações do futuro (instalação, verdadeiro emprego, estabilidade, carreira) em contradição com o funcionamento atual do mercado de trabalho, ou pelo

menos a segmentos que lhes são acessíveis; o da conceção do sucesso pessoal que privilegia a continuidade do ter (um emprego estável, uma família estável) quando se trata de se tornar e de se preparar para trajetórias de ruturas ou, pelo menos, de mudanças.” (Dubar, 2006 [1998], p. 157). Nas palavras de Correia (2004, p. 233), é deste modo, que “a «ideologia da inclusão» é particularmente insensível aos efeitos de hierarquização de que ela é responsável”.

No campo do ensino, evidenciam-se dois discursos opostos: um que considera que a função do ensino é transmitir conhecimentos sob a forma de conteúdos de aprendizagem (Crato, 2006); e outro que promove uma aprendizagem focada nas competências que tende a enfatizar o papel ativo e reflexivo do estudante (Sérgio, 2008 [1918]; Bertrand, 2005; Lopéz, 2011; Freire, 2012). Evidencia-se, ainda, um terceiro discurso aglutinador que numa «lógica de integração ampliadora» (Roldão, 2003) defende que “não há competências sem conteúdos” (Diogo, 2008, p.116), pressupondo uma interdependência entre saberes e competências, pois sem (re)contextualização os saberes não adquirem significado. Para evitar tal risco, considera Diogo (2008) que os estudantes devem ser “colocados em situações didáticas de natureza problemática, complexa.” Acrescentando, inspirado em Perrenoud (2003), que “é por esta razão – ligação dos saberes a situações concretas – e não pela negação dos conteúdos, que importa «construir competências a partir da escola» ” (Diogo, 2008, p.116).

Crato (2006), numa crítica aguerrida às pedagogias que apelida de «românticas» e que considera constituírem a «ideologia dominante» na pedagogia em Portugal, opõe competências a conteúdos, criticando o enfoque nas primeiras por considerar que este tem o efeito de anular os segundos, ou mesmo, o currículo. Desvalorizando a contextualização das aprendizagens, defende o treino e os automatismos, nomeadamente, considera que aquelas perspetivas estão erroneamente focadas nos níveis superiores das competências. Tal crítica parece-nos carente de fundamentação, quando de acordo com o relatório da UNESCO «A Educação para o Século XXI» as competências mais valorizadas virão a ser as de interpretação, reflexividade, gestão de processos complexos, ou seja, tudo o que as máquinas não podem fazer, mediante processos rotineiros e automáticos (Bertrand, 2005).

Contudo, independentemente do nível mais enfatizado, as competências são, em maior ou menor grau, previamente definidas enquanto resultados esperados da aprendizagem, o que implica algum esforço de equilibração entre a necessidade de standardização de resultados e a prática de um ensino centrado no estudante. As dificuldades inerentes a esta equilibração não são, pois, alheias a dinâmicas relacionais tendencialmente conflituais que opõem diferentes posições e perspetivas sobre o ensino, confrontando-as com os condicionamentos estruturais. Entre a multiplicidade de olhares sobre o ensino, tipificaram-se a visão tradicional – focada nos programas; a comportamental – centrada no

conhecimento procedimental; a humanista – concentrada na experiência dos estudantes; a crítica – voltada para o potencial do estudante na promoção de mudança social; e a cognitiva – que salienta a estrutura dos processos de aprendizagem (Carvalho & Diogo, 1999).

No campo do ensino, a lógica das competências remete para a promoção de liberdade e participação ativa dos aprendentes cujo desenvolvimento é medido em resultados de aprendizagem concretizados em competências ou capacidades (Sérgio, 2008 [1918]; Ferreira, 1997; Molina & Carreras, 2001; Bertrand, 2005; Richhart & Perkins, 2008; Valadares & Moreira, 2009; López, 2011; Freire, 2012; Jimenez & Castaño, 2012). Conforme indicado acima, esta operacionalização não é pacífica, sendo a liberdade de aprender e ensinar limitada pelas exigências de standardização, nomeadamente, a nível da avaliação que credita as qualificações. Pois convém não esquecer que os sistemas de ensino continuam a “produzir” certificados de habilitações que, numa ótica neoliberal, alimentam o capital humano. No mundo do trabalho, devido à quebra dos laços coletivos com a categoria profissional que o modelo de qualificações permitia, o trabalhador encontra-se à mercê do poder generalizado dos empregadores, que definem as competências necessárias ao exercício das funções requeridas. No atual contexto de precariedade, os trabalhadores veem-se forçados a gerir o não-emprego, procurando formas alternativas de empregabilidade (Dubar, 2006; Rolle, 2005a; 2005b; Diogo, 2013).

Compreendemos que a presença de desfasamentos entre estes dois campos não é exclusiva de um modelo de GRH baseado nas competências, pois, como afirma Parente (2008, p. 105) a “adequação” entre “a hierarquização dos diplomas e a dos empregos” “é impossível”, devido às dificuldades de articulação em tempo útil entre os dois sistemas, quanto às qualificações requeridas para exercício das atividades de trabalho, e devido à divergência entre o objetivo de formar cidadãos que guia o sistema de ensino (ainda que, no quadro da mercantilização transnacional, este não seja o seu objetivo estruturante (Stoer, 2002, p. 43)) e os objetivos lucrativos das empresas (Parente, 2008, p. 105). Admitimos que se pode argumentar que o modelo das competências permite a responsabilização das empresas “na formação de saberes e na mobilização de competências”, contudo, devemos ter em conta que esta responsabilização atribui maior poder aos empregadores quanto ao desempenho da atividade do profissional assalariado. A valorização da dimensão experiencial do conhecimento subjacente à lógica das competências, pode conduzir à desvalorização das habilitações literárias, comumente associadas ao conhecimento declarativo, ou teórico. Nesta ótica, “os saberes teóricos só são valorizados se os trabalhadores os utilizarem e dentro dos limites da divisão do trabalho” (Parente, 2008, p. 106), configurando-se o que foi descrito como um “remake taylorista” (Durand in Dugué, 1994, p.275), caracterizado por uma flexibilização dos meios de produção, não acompanhada de uma efetiva promoção da participação democrática dos trabalhadores na definição de funções.

Na atividade laboral, promove-se um trabalhador orientado à prática (ainda que se inclua nesta, a capacidade de lidar com as situações imprevistas e complexas (Le Boterf, 2004)) que possa servir as necessidades específicas dos empregadores a partir de um determinado leque de competências; promove-se, também, o empreendedorismo, com intuito da criação do próprio emprego. Neste campo, a conflitualidade laboral coloca o trabalhador numa situação de fragilidade e incerteza, promotora de ruturas na sua construção identitária socioprofissional. Tais ruturas, resultantes de um conflito entre a identificação a uma determinada formação associada a uma determinada carreira e a necessidade de desenvolver novas competências, ou mesmo, de enveredar por outras práticas profissionais poderão, contudo, traduzir-se em reconversões capacitantes (Dubar, 2006).

Perspetivamos que esta coexistência de orientações, nos dois campos, cria contradições difíceis de harmonizar nas trajetórias socioprofissionais (Diogo, 2013). Saídos de um sistema de ensino superior, onde o discurso da competência favorece o seu empoderamento (muito embora, as práticas sejam variáveis, e, nem sempre eivadas daquele discurso), os recém-licenciados enfrentam um mercado de trabalho onde a sua qualificação é banalizada, e os constrangimentos laborais impõem restrições ao seu desenvolvimento reflexivo enquanto jovens profissionais. Depois de duas décadas (ou mais) de inserção num sistema formalizado e securizante, a transição para a atividade profissional, tantas vezes adiada, tantas vezes precária e/ou temporária, constitui uma vivência fraturante (Hughes, 1958; Dubar, 2006). Ainda que se perspetive que “a escola deixou de ser a instituição socializadora central”, ou mesmo, o único “recurso de formação”, não se pode perder de vista a incorporação dos seus efeitos e das vivências experienciadas, em contexto escolar, nas estratégias identitárias dos indivíduos (Stoer, 2002, p. 43).

3. Abordagem aos grupos profissionais no trabalho social

Os trabalhadores sociais pós-graduados enquadrados na economia social, cujos processos de identificação são foco do presente estudo, enquadram-se no âmbito das profissões intelectuais, mais especificamente entre os profissionais-técnicos ou peritos (Caria et al, 2005^a, 2005b, 2011, 2014). A investigação sobre os profissionais que se dedicam ao trabalho social carece de desenvolvimento (Serrano, 2004; Branco, 2008; Martins, 2008; Ferreira, 2009; Pinto, 2011). Curiosamente, um dos primeiros estudos (Flexner, 2001 [1915]) sobre a profissionalização utiliza o trabalho social como exemplo de uma ocupação que não poderia ainda considerar-se profissão (Pinto, 2011, p. 149). Vozes posteriores partilham esta posição, como Etzioni (1969) que as enquadra nas semi-profissões, enquanto ocupações nas quais ainda não se podem identificar todos os requisitos do modelo ideal de profissão (Pinto, 2011, p. 178. p. 186). Contudo, Greenwood, nos anos 50-60, faz a defesa do serviço social enquanto profissão, afirmando a possibilidade de identificar aqueles atributos naquela

atividade. Esta classificação continua ainda hoje a criar alguma polémica, passado mais de um século de consolidação do trabalho social moderno (Pinto, 2011, p. 149).

Seguindo o exemplo de Greenwood (1962), passamos a sublinhar a presença dos elementos distintivos dos grupos profissionais, no campo alargado do trabalho social, salientando as condições específicas em que estes se concretizam.

- i) A ênfase na formação escolar e no domínio do conhecimento abstrato inerente à atividade profissional revela a imbricação entre o desenvolvimento técnico-científico e os processos de profissionalização. Está sobejamente documentada a relação entre a consolidação do sistema capitalista e o progresso técnico-científico. Este exprime-se materialmente na atividade dos profissionais que mobilizam o conhecimento abstrato desenvolvido no âmbito das diversas áreas científicas, e aquela esteia-se na clara divisão entre propriedade dos meios de produção e venda da força de trabalho, bem como na hierarquização funcional das atividades profissionais mediante o grau de conhecimento abstrato e a autonomia para a aplicação do mesmo nas estruturas organizacionais. Deste modo, as profissões cumprem funções de regulação e integração do sistema capitalista, levando autores como Parsons a considerá-las um elemento central das sociedades industrializadas (Pinto, 2011). As profissões que se dedicam ao trabalho social enquadram-se no sistema capitalista, enquanto pilar dos sistemas de bem-estar, concretizando as políticas sociais que permitem minimizar a questão social e amenizar a luta de classes. A sua ascensão, consolidação e continuidade, ao longo do processo de modernização reflexiva, dependeu, em grande parte, da transformação dos seus títulos em habilitações de nível superior, conforme se explica no Capítulo II. Tal transformação é condição para que os trabalhadores sociais sejam enquadrados no trabalho técnico-intelectual, ou seja, nas categorias assalariadas com maiores qualificações e recursos organizacionais intermédios ou baixos (logo, em posições contraditórias de classe (Wright, 1979, 2013 [1985]) (Caria, 2005a, p. 2). Passarinho (2009, p. 370) chama a atenção para o papel desempenhado pela formação contínua nos processos de construção identitária (Dubar, 1997), afirmando que as atuais teorias de referência em Educação e as Políticas Educativas se baseiam nesta premissa. Com base na parte exploratória de um estudo sobre os processos de construção identitária dos assistentes sociais, verifica a importância crucial dada ao percurso profissional e à experiência prática, quer como local de aprendizagem, quer de autoconhecimento das próprias capacidades e saberes. Critica o excessivo empirismo da profissão, reclamando necessidade de consolidação de um quadro teórico-epistemológico próprio ao serviço social, dada a reconhecida maleabilidade e dificuldade de concretizar a especificidade daquela prática

profissional. Apesar da flexibilização do mercado de trabalho, exposta no ponto seguinte, verifica-se que o título académico continua a assumir relevância na delimitação do campo de atividade profissional.

- ii) No que respeita ao controlo do mercado de provisão de serviços, estamos longe da forma de regulação idealizada do profissional liberal que vende os seus serviços, como se de qualquer outra mercadoria se tratasse, assim como não se verifica uma regulação estatal centralizada e burocratizada. De acordo com Marques (2014, p. 50), a regulação profissional no âmbito do trabalho social é compreensível a partir dos contributos de Abbot (1988) que perspetiva as dinâmicas inter-relacionais entre os grupos profissionais, no acesso à profissão e no exercício da sua atividade, como um “sistema ocupacional” delimitado pela definição de jurisdições, cuja disputa opõe os diferentes grupos profissionais que procuram valorizar o seu conhecimento, de modo a conseguir o “controlo cognitivo” de determinada área de atividade. Estas dinâmicas assumem forte complexidade, dado que o trabalho social é desenvolvido por equipas multidisciplinares, não imunes a “ambivalências transdisciplinares” (Marques, 2014, p. 50), em contextos organizacionais que requerem dos profissionais flexibilidade para a execução de funções múltiplas e para a “intermutabilidade de tarefas” (Marques, 2014, p. 45). Apesar da segmentação interna aos grupos profissionais e das díspares direções do desenvolvimento profissional (Abbot, 1988), é possível identificar tradições de perfis profissionais em determinadas funções, numa lógica de continuidade (Evetts, 2003, 2010, 2012) que se inscreve num mercado interno caracterizado pelo fechamento (Tremblay, 1990). A burocratização das organizações, coadjuvante da profissionalização, favoreceu a institucionalização de certos grupos profissionais reconhecidos (Marques, 2014, p. 57). Paralelamente, a flexibilização do mercado de trabalho e a “mercantilização dos exercícios profissionais” que permite descentralizar a relação salarial, no plano micro, nas trajetórias socioprofissionais e no plano macro, nas estruturas socioeconómicas, configuram um mercado secundário (Marques, 2014, p. 57, p. 55). Este mercado secundário, embora periférico, instável e desprotegido, ao contrário da visão dos institucionalistas (Tremblay, 1990), exige “desempenhos profissionais técnicos e científicos” (Marques, 2014, p. 57). Segundo Marques, a segmentação do mercado nestes moldes tende a potenciar conflitos nos contextos organizacionais, entre os “integrados” e os “precários e “temporários””, conflitos que frequentemente são, também, inter-geracionais (Marques, 2014, p. 55). Acrescentando-se a esta clivagem, é identificada pela autora a presença de mercados transicionais, fundamentalmente nidificados nas transições entre formação e trabalho, ou entre inatividade e trabalho, parcialmente promovidos e protegidos por medidas de política. Numa análise mais fina, a equipa do Projeto *Saberes, Autonomias,*

e *Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Setor* (SARTPRO) desenvolveu uma tipologia de quatro modelos de “formas sociais de acesso à profissão” associadas a tipos de mercados de trabalho (Marques, 2014, p. 58). Dado o interesse destas dinâmicas para a compreensão das condicionantes dos processos de identificação profissional, passamos a sintetizar a referida proposta de leitura da realidade estudada. A tipologia estruturou-se mediante os pilares de “regulação social” da profissão/capacidade de “fixação da jurisdição” e de “mobilidade profissional e organizacional”. Assim, no pólo de maior regulação e menor confrontação com a mobilidade, identifica-se a primeira forma social, vigente nos “mercados profissionais” autorregulados com “mobilidade voluntária”, à imagem do profissional liberal; a segunda forma social vigora nos “mercados internos”, constituídos por grupos profissionais protegidos pela burocratização organizacional, próximos ao “profissionalismo organizacional”, nos quais a mobilidade é intra-organizacional. No pólo de maior relevância da mobilidade e menor capacidade de definição da jurisdição, encontra-se a terceira forma social, presente nos “mercados transicionais”, favoráveis à flexibilização organizacional que acolhe novas formas contratuais conducentes a uma mobilidade inter-organizacional; e a quarta forma social situa-se no “mercado secundário”, caracterizado pela “desregulação contratual”, onde a mobilidade é “constrangida”, podendo ser intra ou inter-organizacional. Naquela investigação foi possível verificar a heurística da conceção de mercados internos e mercados secundários. Portanto, dada a complexidade das inter-relações entre os grupos profissionais e os restantes agentes do mercado de trabalho que afetam os modos de regulação profissional e de formas de mobilidade, o controlo do mercado de provisão de serviços assume formas plurais e díspares, chegando a deslocar-se dos profissionais para os empregadores naquela última modalidade.

- iii) Relativamente à relação com os “clientes”, encarados como públicos ou participantes das atividades e projetos desenvolvidos pelos trabalhadores sociais, desenvolvemos no Capítulo II uma reflexão em torno da premência dos “preconceitos de vocação profissional” entre os trabalhadores sociais, dada a natureza especificamente relacional do seu trabalho (Marx, 1968 in Bourdieu, 2011). Conforme exposto acima, de acordo com Wright (1979, 2013 [1985]) este grupo encontra-se em posições contraditórias de classe. Ora, os trabalhadores sociais, «advogados» e porta-vozes das camadas mais excluídas da população, enfrentam uma dupla contradição: a contradição presente na sua posição no sistema hierárquico e organizacional e a contradição inerente à defesa de públicos cujos *habitus* (Bourdieu, 1981; 1985) e códigos sociolinguísticos (Bernstein, 1996) não partilham. Timóteo (2014), num estudo recente em projetos de intervenção socioeducativa, entre outras, com população beneficiária do RSI, testemunhou uma dinâmica relacional “nós/eles” entre os trabalhadores

sociais e os participantes das ações que caracteriza como “um fosso”, isto é, um vazio de inteligibilidade mútua fundada na (re)construção de preconceitos sobre as populações assistidas por parte dos técnicos, e no sentimento de impotência aliado à percepção de controle e ameaça recorrente, por parte das populações. Tal confluência resulta na recriação de distâncias sociais, incrementadas por incompreensões e acusações mútuas (Timóteo, 2014, p. 173-177). Estes interstícios, não isentos de conflitualidade latente, constituem os espaços inter-relacionais nos quais o trabalho social deveria promover o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, através da construção de relações de ajuda, baseadas na confiança. As dificuldades contemporâneas na manutenção de confiança (já apontadas nos Capítulos 1 e 2) agravam-se neste contexto, onde profissionais representantes do sistema de bem-estar, comumente portadores do *habitus* e dos códigos sociolinguísticos das “classes respeitáveis”, são apresentados às “classes perigosas” (Patron, 1996) como merecedores da sua confiança, como se fossem “seres à margem do sistema” (Saéz & Sanchez, 2006). Na ótica da relação de ajuda (Rogers, 1970; 1989), a postura do trabalhador social comprometido com o *empowerment* das pessoas e grupos assistidos pressupõe o desempenho de três papéis: o de facilitar o acesso a recursos, isto é, dar a conhecer os recursos institucionais disponíveis, não apenas a nível material; 2) o de sensibilizar e consciencializar a população, motivando a sua capacidade de agência; 3) e o de educador, quer no acesso a informação e conhecimentos, quer no desenvolvimento de competências (Solomon, 1976).

- iv) No que toca à cultura, os coletivos profissionais enquadrados neste campo desenvolvem discursos dominados por valores democráticos, como a liberdade, a justiça e a solidariedade, concretizados na afirmação dos direitos à igualdade, à diferença (Petrus, 1996) e à participação (Capul & Lemay, 2003; Pinto, 2011). No âmbito da “orientação das práticas profissionais por princípios éticos e deontológicos”, salientamos o altruísmo e a orientação vocacional enquanto elementos de maior pertinência no domínio do trabalho social (Gonçalves, 2007, p. 179). A análise de Merton, exposta no ponto anterior, é particularmente heurística no campo do trabalho social. O autor distingue a prática altruística do profissional da inclinação ou propensão pessoal ao altruísmo, afirmando – “as profissões não requerem que os profissionais *sejam* altruístas ou tenham sentimentos altruísticos; de fato, em alguns casos, isso seria suspeito. Só é requerido que os profissionais *ajam* altruisticamente (...)” (Merton, 1982, p. 119). O campo do trabalho social é comumente etiquetado de voluntarista, transmitindo-se a ideia falaciosa de uma atividade baseada no sentimento altruísta. Em defesa da profissionalização das práticas de trabalho social, faz sentido o altruísmo institucionalizado, isto é, o altruísmo expresso na prática e não necessariamente na emoção. O carácter altruísta, ou não, do profissional enquanto pessoa, está associado a

motivações internas, porém, o desempenho da sua profissão, não pode depender de motivações internas. É o respeito pela atividade profissional (misto de técnica e moral) e por aqueles que dela beneficiam que guia as práticas dos profissionais (Merton, 1982).

Contudo, os profissionais não agem todos da mesma forma face às normas. Os mecanismos de controlo social que permitem a produção e reprodução da prática altruística têm sido maioritariamente movidos a partir do interior dos campos profissionais, sendo o controlo da difusão da educação e da formação determinantes. Este fechamento social promove obstáculos à efetividade do controlo social: ambiguidade/complexidade dos critérios de avaliação do cumprimento da norma; carácter de fraca verificabilidade das práticas – fraca supervisão dos profissionais e (crença na) incapacidade dos clientes em fazê-la; solidariedade profissional; sanções morais aos ‘delatores’ mais imediatas do que a averiguação dos casos denunciados. As recentes mudanças sociais, nomeadamente a massificação do ensino e a emancipação dos clientes, têm promovido mecanismos de controlo social externos aos campos profissionais, através de medidas governamentais e de sistemas de avaliação e planeamento mais amplamente participados que poderão pôr em perigo “a relativa autonomia das profissões” (Merton, 1982, p. 129).

Especialmente importante, no âmbito do trabalho social, é a questão da verificabilidade das práticas profissionais que se subdivide na “invisibilidade do desvio à norma” e na “crença na incapacidade dos clientes” (também abordada por Hughes) em avaliar as práticas profissionais (Merton, 1982, p. 127). Quanto à primeira – afirmamos a quase total invisibilidade de muitos dos contextos em que o trabalho social se exerce, particularmente nos contextos que implicam a institucionalização de públicos excluídos. Quanto à segunda – podemos questionar a sua validade, de acordo com a dimensão em análise – se na dimensão técnica esta premissa é aceitável, já na dimensão moral, ela não tem carácter absoluto. Defendemos que, em termos democráticos, independentemente da formação ou mesmo da capacidade mental/psíquica dos indivíduos, sendo o seu bem-estar o objetivo último da atividade profissional, a sua perceção da atuação do profissional e dos impactos desta na sua pessoa e na sua vida devem ser tidos em conta.

- v) Relativamente aos organismos de defesa dos direitos e promoção dos interesses dos profissionais, verificámos a existência de cinco entidades efetivas no domínio do trabalho social: o Sindicato dos Trabalhadores da Saúde, Solidariedade e Segurança Social, fundado em 1974; a APSS, criada em 1978; a AIDSS, fundada em 1992; a APTSES, criada em 2008; a APES, fundada em 2012. As atividades centrais e serviços prestados destas associações, grupos e redes são ao nível de: consultoria, defesa de causas, formação e investigação, informação/divulgação, interface entre trabalhadores e empregadores e aconselhamento

jurídico, assim como vários outros tipos de serviços e a promoção do associativismo. Devemos, ainda, reportar os esforços do Serviço Social para a constituição de uma Ordem (APSS, 2007) e a recente aceitação do estatuto da OPP (OPP, 2010). Concomitantemente, uma imensidão de grupos informais e virtuais tem vindo a dar corpo a uma intencionalidade de aumentar a conectividade entre os trabalhadores sociais, no sentido de, não só, dar a conhecer as associações de forma mais eficaz e assim angariar mais sócios, mas sobretudo, para disseminar a informação e manter os profissionais do trabalho social mais atualizados e interconectados, a fim de promover-se uma maior coesão da categoria profissional.

Como já foi enunciado, não há consensualidade em torno da definição de trabalhador social e da delimitação do campo do trabalho social. Na leitura da sistematização acima exposta, deve ter-se em conta que nos reportamos a distintas categorias profissionais com diversos tipos de formação superior, cada qual com a sua historicidade, logo, com as suas construções identitárias e com diversos graus de valorização social. A coexistência desta pluralidade de origens e diversidade de graus de institucionalização, no mesmo campo de atividade profissional e no mesmo enquadramento organizacional, lato senso, propicia a ocorrência de tensões e conflitualidades. Verificou-se no âmbito do Projeto SARTPRO que as complementaridades interdisciplinares são raras ou nulas, de acordo com 43, 6% da amostra de 63 trabalhadores sociais, contra 38, 7% que afirmam a possibilidade da complementaridade ocorrer, parcialmente, dependendo da situação. Ainda que em menor medida, registam-se situações de sobreposição de tarefas em grau variável de acordo com a formação de base. Entre os 17, 7% de profissionais que reportam sobreposições na articulação do trabalho em equipa, são mais representativos os sociólogos, psicólogos, educólogos e educadores sociais (Marques, 2014).

O projeto designado SARTPRO, foi uma investigação recente, no Norte de Portugal, centrada no trabalho profissional técnico dos "profissionais licenciados que desenvolvem trabalho social baseado nas ciências humanas e sociais" (Caria & Pereira, 2014, p. 12) em OES⁴⁹ do subsetor de não mercado (Chavez & Monzón, 2008) que os autores preferem designar como Organizações Não Lucrativas (ONL). Ainda que com forte componente organizacional, teve como principal foco compreender os processos de construção e uso do conhecimento profissional por trabalhadores sociais inseridos na economia social, dando particular relevo às condições e gradações da autonomia profissional. Como referência transversal às contribuições deste estudo debatidas neste tópico, frisemos que a pesquisa se compôs de três grandes fases: 1) uma primeira seleção das organizações e diagnóstico das respostas sociais de 35 organizações; 2) seguida da inquirição de 63 profissionais empregados naquelas organizações, por meio de entrevista estruturada quanto a representações sobre as suas carreiras e

⁴⁹ Os autores utilizam a designação terceiro setor, que aqui substituímos, dada a nossa opção terminológica.

condições de trabalho; 3) destes 63, foram selecionados 20 indivíduos para duas entrevistas temáticas semiabertas: a primeira sobre o contexto local de trabalho e rotinas diárias nas organizações; a segunda sobre a biografia profissional e formativa (Caria & Pereira, 2014).

Os dados acima expostos remetem-nos para o debate sobre as dinâmicas de unidade e/ou fragmentação deste campo profissional que está intimamente relacionado com a delimitação do mesmo, sendo importante não confundir os dois aspetos, pois se o segundo respeita ao perímetro, o primeiro foca-se nos movimentos que ocorrem no interior do mesmo. Sobretudo na bibliografia francesa, encontram-se duas perspetivas opostas sobre estes movimentos: a primeira destaca tendências para a unificação; a segunda aponta para uma forte polarização. Partilhando da primeira, *Monrose (2003, p. 27)* salienta como elemento unificador que as diferentes profissões sociais cumprem “uma mesma função coletiva”, apontando o carácter socialmente útil e a orientação para as necessidades sociais de todas as profissões e instituições do espectro social. *Banks (2004)* destaca a crescente tendência para o trabalho interprofissional, organizado em equipas multidisciplinares, que no Reino Unido se intensificou a partir de 1997, com um governo trabalhista. Esta mudança, implicando a alternância de tarefas e/ou funções, vem afetar as construções identitárias associadas a ideais e princípios éticos específicos a cada grupo profissional (*Banks, 2004*). Na visão oposta, *Aballéa, De Ridder e Gadéa (2003)*, analisando as recentes transformações do trabalho social e das profissões que lhe dão forma, identificam dois pólos dentro deste campo profissional: um – defensor da especialização, da qualificação, da deontologia e de uma certa “rutura epistemológica” com o objeto de trabalho; e outro – defensor da proximidade, da “experiência vivida” e de uma prática baseada nas competências (*Aballéa, De Ridder e Gadéa, 2003, p. 214*). Explicam os autores que esta polarização decorre de clivagens importantes:

- i) uma primeira, que diz respeito à presença dos diferentes profissionais no terreno – isto é, ao contacto com as populações. A proliferação de atividades de gabinete que vem ocupando os “trabalhadores sociais tradicionais”⁵⁰ tem motivado a crença de que estes se tornariam cada vez menos trabalhadores sociais, por não criarem relações de continuidade com as pessoas, ao contrário das novas profissões menos qualificadas. Reportando-se ao contexto nacional, *Marques (2014, p.52)* verifica que esta divisão é frequentemente feita com base na antiguidade dos trabalhadores, sendo o trabalho de gabinete desempenhado por trabalhadores experientes, enquanto o trabalho de terreno é remetido para trabalhadores em início de carreira, muitas vezes, em “situação de estágio”.

⁵⁰ Como já foi indicado este termo atribui-se na literatura francesa às profissões qualificadas do trabalho social, cuja institucionalização é mais antiga, como o caso do Serviço Social e da Educação Social.

- ii) uma segunda que consiste no tipo de qualificação no domínio do trabalho social – clivagem esta que distingue os “trabalhadores sociais tradicionais” dos novos “interventores sociais” - maioritariamente profissões de ajuda e de apoio ao domicílio (Aballéa, De Ridder e Gadéa, 2003);
- iii) uma terceira respeit à proximidade classista entre os profissionais e o seu público-alvo, que uma parte dos “interventores sociais” reivindicam como mais-valia para trabalhar o social, tendo esta via vindo a ser explorada por programas públicos (Autès, 2003);
- iv) ainda, uma quarta refere-se à existência de uma deontologia profissional – isto é, um quadro moral que balize as práticas, atribuindo-lhes unidade e uma significação comum entre os pares, que diferencia a sua atuação da de outros profissionais. A este trunfo detido pelos “trabalhadores sociais tradicionais”, os “interventores” contrapõem a ética, porém, segundo os autores, uma ética fundada na empiria na “experiência vivida” – marcadamente individual e dificilmente partilhada – não pode constituir-se como cimento de uma verdadeira cultura ou identidade profissional (Aballéa, De Ridder e Gadéa, 2003).

Maurel (2003) também segue esta linha, percecionando um mercado de trabalho baseado nas qualificações que caracterizou o trabalho social tradicional e outro baseado nas competências que caracteriza a atualidade, em que o diploma já não é a única dimensão valorizada. Parece-nos importante compreender as relações entre as novas e as velhas profissões como “lutas políticas”, evitando traçar a partir delas um quadro simplista das transformações do campo, em que o “núcleo duro” de profissionais é «atacado» por novas profissões, ou por outra, em que “profissões inovadoras” viriam libertar’ o campo dos trabalhadores tradicionais (Autès, 2003, p. 258). No contexto francês, estas dinâmicas fomentam debates acesos a respeito da contratação baseada na qualificação ou nas competências (acima explorado, com enfoque mais amplo), das consequências da penetração do campo por estas novas profissões, apelidada por alguns como movimento de desprofissionalização, relacionada com a (des)qualificação do trabalho, em suma, debates sobre a unidade e/ou fragmentação do campo (Monrose, 2003).

Na discussão acerca das lógicas de contratação dos trabalhadores sociais, indica-se que tradicionalmente a lógica da qualificação definia a inserção destes profissionais, identificando-se uma tendência crescente de inserção no setor pela lógica da competência, a partir das últimas décadas do séc. XX⁵¹. Alguns autores defendem que esta última vem ganhando terreno, sendo a base de regulação

⁵¹ Contextualizando, em França, entre os anos 1980 e meados dos anos 1990, verifica-se uma estabilização, com um crescimento moderado, dos empregados em profissões mais qualificadas, os chamados trabalhadores sociais tradicionais, entre os quais os assistentes sociais e os educadores sociais. Regista-se, também, uma tendência de especialização com o surgimento de novas profissões, menos qualificadas (nível V⁵¹), sobretudo para apoio ao domicílio e profissões de ajuda, que em 1996 representavam mais de 60% dos empregos. Este período é marcado, também, pela desterritorialização das políticas sociais que origina que, em 1996, quase 50% das profissões sociais se exercem em coletividades territoriais, entre as quais estão sobrerrepresentados os municípios (Monrose, 2003).

das novas profissões de intervenção social (Chopart, 2003; Maurel, 2003). Outros apontam que a lógica da qualificação continua a prevalecer – ainda que por via da certificação, no caso dos não detentores de diplomas de trabalho social, ainda que para os autores, o sentido atribuído à formação seja apenas o de um meio de legitimação do “lugar de trabalho ocupado” (Rivard & Bigot, 2003, p. 200).

Em Portugal, tal polarização potencialmente desprofissionalizante não é reportada (Franco, 2005; Caria et al., 2014; Marques, 2014; Paiva et al., 2015). A EAPN Portugal realizou um estudo (Paiva et al., 2015) sobre a empregabilidade nas OES, com uma amostra de 315 entidades e 16873 colaboradores, que aqui destacamos, por ser aquele o principal enquadramento organizacional dos trabalhadores sociais. As categorias profissionais consideradas nesta investigação foram as de: pessoal de cozinha; pessoal de transportes e manutenção; auxiliares de ação direta; técnicos da área administrativa e financeira; técnicos superiores da área social e pedagógica; técnicos superiores da área jurídica e económica; técnicos superiores da área médica e terapêutica; quadros diretivos; e, ainda, outros profissionais. Neste universo, os técnicos superiores da área social e pedagógica correspondem aos ditos “trabalhadores sociais tradicionais”, enquanto os trabalhadores de ação direta, que constituem um grupo com menores qualificações que o anterior, são a única categoria passível de ser enquadrável no subgrupo de “interventores”, dada a sua presença no terreno, em interação com as populações. Concomitantemente, é este o grupo profissional maioritário (38% do total) na referida amostra, o que vai ao encontro das teses quanto ao crescimento das ocupações menos qualificadas. Neste estudo, os níveis de escolaridade identificados como maioritários eram o Ensino Superior e o Ensino Secundário, com ligeira sobre representação do primeiro. Apesar do aumento da escolaridade média, verifica-se ainda a presença significativa de trabalhadores com o Terceiro Ciclo do Ensino Básico (Paiva et al., 2015).

O mesmo estudo, embora aponte para uma tendência de estabilidade dos vínculos laborais na economia social⁵², revela algumas variações no tipo de vínculo de trabalho, que favorecem sobretudo os quadros diretivos (93, 3% de efetivos), mas também os auxiliares de ação direta (80, 8% de efetivos) e, em parte, os técnicos superiores da área social e pedagógica (72, 8% de efetivos). Ao contrário, o pessoal de cozinha, embora conte com 74,4% de efetivos, representa 25% do total de trabalhadores com contratos a prazo; e o pessoal de transportes e manutenção inclui 26,8% de contratos a prazo e 68% efetivos. Os técnicos superiores de áreas que habitualmente implicam colaborações pontuais ou parciais, como a área jurídica e económica (19,80%) e a área médica e

⁵² Paiva (2014, p. 122) e a sua equipa confirmam a tendência para a estabilidade laboral, verificando que 74% dos contratos de trabalho são efetivos, face a 20% de trabalhadores a prazo e uma residual percentagem de 6% de trabalhadores por avença ou recibos verdes.

terapêutica (18,10%) assumem uma percentagem significativa de contratos a prazo, que ainda assim, no segundo caso, é ligeiramente inferior à dos técnicos superiores da área social e pedagógica (18,6%). Este último registo é considerado surpreendente, dada a centralidade do trabalho sociopedagógico desenvolvido pelos ditos «trabalhadores sociais tradicionais». Neste estudo, não se desenvolvem interpretações quanto às dinâmicas relacionais entre estes grupos profissionais, visto que a sua dimensão etnográfica focou os beneficiários das Políticas Ativas de Emprego (Paiva et al., 2015), um coletivo que de acordo com Marques (2014, p. 58) se enquadra nos chamados “mercados transicionais”.

No contexto português, considera-se que apesar da perda de peso do título académico, em algumas das esferas do mercado de trabalho social, este continua a ser relevante, em certas esferas, mesmo determinante, protegido e institucionalizado por um sistema de “super-regras” para os profissionais (Marques, 2014, p. 57). Não obstante a variabilidade dos vínculos de acordo com a categoria profissional, acima indicada, evidencia-se forte investimento por parte das OES na qualificação, que é considerada uma prioridade estratégica, nomeadamente, através de ofertas formativas que abrangem todas as categorias profissionais, exceto a dos dirigentes (Paiva et al., 2015). Outro estudo, focado nas organizações com estatuto de IPSS, chega a resultados idênticos, verificando que a formação era o fator mais valorizado pelos trabalhadores entre as práticas de GRH, revelando-se como segundo fator determinante do empenhamento profissional (Reis, 2009).

Noutro quadrante, perspetivamos que a abertura de pós-graduações, associada à reestruturação das formações de base, neste domínio, não só revela que se têm efetuado investimentos na ótica da qualificação, quer por parte da procura, quer da oferta, como demonstra a valorização da reflexão em torno dos *curricula* por parte das IES. Alguns veem neste momento de reestruturação dos *curricula*, uma oportunidade para a atualização do perfil dos trabalhadores sociais, considerando que o investimento na formação irá fortalecer o desenvolvimento científico da área de estudos, e deverá reafirmar valores centrais do trabalho social, “associados à mudança social”, como a cidadania e o Estado Social. Para estes fins, concordamos com a promoção da “responsabilidade social partilhada” entre as IES e os diversos agentes do mercado de trabalho social, tais como, o Estado e as organizações privadas de finalidade social (Saenz de Ugarte e Martin-Aragana, 2011, p. 449, p.459). Na mesma ótica, Valutis, Rubin e Bell (2011), recomendam a aposta em pós-graduações e mestrados focados na questão dos valores e da ética para apoiar os trabalhadores sociais ao longo da carreira e, nas licenciaturas, defendem a criação de cadeiras ou sessões introdutórias que forneçam um contexto mais abrangente para a tomada de decisão ética.

As transformações na lógica de contratação e a diversificação das profissões do social dão aso a preocupações relativas ao possível movimento de desqualificação do trabalho social. A lógica de

contratação e regulação da atividade iminentemente orientada pelas competências produziria um movimento de desprofissionalização, multiplicando a crescente penetração do campo por profissionais não tradicionais, causando perdas, não só no que respeita à especificidade teórico-metodológica da intervenção social, mas mesmo em qualificação, visto que as novas profissões não são baseadas em diplomas de trabalho social, e requerem, em alguns casos, menores qualificações. Chopart (2003) considera que as transformações no campo do trabalho social desestabilizam a relação salarial – e a regulamentação das qualificações, ao sobrepor-lhe a lógica da regulamentação pela competência, que tem promovido um movimento de desprofissionalização, com riscos de desqualificação, face à crescente proliferação de novos perfis de ocupações e ao apelo crescente ao voluntariado. Numa perspetiva complementar, alguns autores defendem que a desprofissionalização não implica desqualificação (Maurel, 2003; Rivard e Bigot, 2003; Autès, 2003). Para Rivard e Bigot (2003, p. 201) o que ocorre é uma abertura do mercado do trabalho social, verificando-se que as alterações no tipo de profissões inseridas não correspondem à redução dos níveis de qualificação, pelo contrário, para funções equivalentes, encontram-se sensivelmente qualificações do mesmo nível. Relatam ainda a crescente abertura do setor social a profissionais com experiência noutros setores, “em particular no setor económico e comercial”, embora esta valorização varie de acordo com os setores em relação mais estreita com o tipo de organização/serviço empregador. Já Maurel (2003, p. 55), entende que o alargamento deste campo profissional passa por um aumento de qualificações, sendo a maioria, de nível III⁵³, obtido com “um curso universitário” ou “diploma profissional do campo social”. Nota, ainda, que os profissionais provenientes de outras áreas têm frequentemente qualificações mais elevadas. Esta autora salienta que a lógica das competências permite maior segmentação do trabalho, quer vertical, quer horizontal, e que, assim, as atividades da linha da frente têm vindo a ser enriquecidas e qualificadas. Com base naquelas pesquisas, não podemos igualar desprofissionalização e desqualificação, nem tão pouco falar de uma desqualificação generalizada, embora admitamos que algumas tendências constituam riscos nesse sentido.

No que respeita às dinâmicas relacionais entre os trabalhadores sociais, de acordo com os resultados do projeto SARTPRO (Caria, 2011, 2014; Silva & Caria, 2013), no contexto português, as conflitualidades verificam-se entre os trabalhadores sociais com formação superior em distintas áreas. As principais fontes de tensão são: i) a relativa competição no acesso ao emprego, dada a existência de “diplomas concorrenciais ou sobrepostos” (Marques, 2014, p. 45), que se enquadram no mesmo nicho do mercado de trabalho (Marques et al., 2014, p. 135); e ii) a articulação de tarefas no seio de equipas multidisciplinares, dada a reduzida efetivação de uma interdisciplinaridade cimentada em

⁵³ Em Portugal, é equivalente ao Nível 5 – qualificação pós-secundária ou Nível 6 – Licenciatura, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações Português (disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/QNQ>) e, com o Quadro Nacional de Qualificações Francês (disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/.../NQF_developments_2012-FRANCE).

complementaridades entre profissionais de formação distinta, e a evidência de relativas sobreposições funcionais entre eles (Marques et al., 2014, p. 125).

Reis (2009) demonstra que a conflitualidade laboral assume um nível baixo, embora não se especifiquem as relações entre diferentes categorias profissionais, destaca-se que entre as 40 afirmações que compõem a parte referente ao clima no questionário FOCUS (First Organizational Culture Unified Search)⁵⁴, a que obteve menor cotação foi a que respeitava à competição entre colegas como meio de favorecer o desempenho. Num estudo sobre os licenciados da UP, inseridos no mercado de trabalho, em 2006, Parente (2011) informa que os licenciados empregados na economia social tinham os níveis mais altos de satisfação com as suas relações entre pares, bem como, com subordinados. Assim, retemos que não se evidencia a polarização identificada, sobretudo, no contexto francês, entre “trabalhadores sociais tradicionais” e “interventores sociais” (Chopart, 2003). As observações de Reis (2009) contribuem para caraterizar sociodemograficamente as diferentes categorias profissionais, tendo-se verificado que variações na idade média de entrada na organização e na atividade profissional que, entre os técnicos superiores é 25 anos, entre os trabalhadores operacionais é de 30 anos, e de 35 anos para os auxiliares. Estas discrepâncias remetem-nos para trajetórias formativas e profissionais distintas. Os primeiros perfilam a imagem do recém-licenciado (ou atualmente, recém-pós-graduado) que ingressa no mercado de trabalho na sua área de formação; os segundos, com qualificações de nível básico ou secundário, terão tido experiências profissionais anteriores noutras atividades e setores; e os terceiros, anteriormente em trabalho informal ou desempregados da indústria, terão recorrido a formações profissionais, nomeadamente, em programas de educação de adultos (Reis, 2009). O investigador considera que a inserção de trabalhadores com baixo nível de habilitações e qualificações coloca estas organizações “no centro de uma estratégia de combate ao desemprego de longa duração” (Reis, 2009, p.182). Tal interpretação vai ao encontro da valorização da economia social na promoção do emprego e da empregabilidade que aprofundaremos no subtópico seguinte.

A aparente inexistência de conflitualidade entre categorias profissionais pode constituir apenas uma invisibilidade, dada a orientação das investigações. Como exemplo, o projeto SATPRO é focado nos trabalhadores técnicos (Caria et al, 2013, 2014), logo negligencia os menos qualificados; o mencionado estudo da UP foca-se na inserção dos seus diplomados (Parente, 2011). Porém, conforme expressa a insuficiente interdisciplinaridade das equipas multidisciplinares (Marques et al., 2014), o campo profissional do trabalho social português não está isento de fragmentações. Estas ocorrem nas inter-relações entre os técnicos superiores de diferente formação de base, não se evidenciando, pois,

⁵⁴ Desenvolvido por uma equipa internacional e adaptado e validado para a realidade portuguesa por Neves (2000).

uma polarização entre profissionais com distintos níveis de qualificação, mas tensões latentes e dispersas entre profissionais intelectuais técnicos.

A diferença de configuração do campo profissional pode derivar da historicidade própria a cada país, quer no que respeita à formação dos grupos profissionais, quer no desenho dos sistemas de bem-estar, quer nos padrões culturais que condicionam as relações sociais, tanto grupais como interinstitucionais. Neste sentido, o desenvolvimento tardio do campo profissional em Portugal, comparativamente com outros países ocidentais, poderá estar na causa da tensão existente entre subgrupos dos ditos “trabalhadores sociais tradicionais”, dada a recenticidade de algumas profissões (Chopart, 2003). Assim, embora esta questão não assuma centralidade na bibliografia, identifica-se alguma conflitualidade entre os assistentes sociais, “estabelecidos” desde a edificação do sistema de bem-estar, ainda durante o Estado Novo, e as profissões posteriormente criadas, encaradas por aqueles como “outsiders” (Elias & Scotson, 1996 [1965]). No âmbito do Serviço Social, já em 1987, Mouro e Carvalho (p. 125) apresentam reivindicações quanto ao “esclarecimento administrativo das carreiras profissionais”, declarando o carácter indefinido e inconsistente da profissão de assistente social, que em Portugal, apesar das “oportunidades” criadas pelo “novo regime”, fez uma “aceitação, que podemos dizer passiva, quer das próprias ciências sociais, quer das profissões sociais, entretanto emergentes” (Mouro & Carvalho, p. 125). A referência a uma “aceitação passiva” resultante na indefinição da profissão pode ser percebida como uma crítica à insuficiente afirmação deste grupo profissional na defesa da sua jurisdição.

Entre os educadores sociais, alguns alertam para as tendências de desprofissionalização, exigindo melhores condições para o exercício desta prática profissional (Cánovas, 2012). É generalizada a constatação de que esta profissão carece de definição no que respeita às funções dos seus profissionais, verificando-se alguma sobreposição de tarefas com outros trabalhadores sociais (Parcerisa, 1999; Romans, Petrus & Trilla, 2003; Serrano, 2004; Carvalho & Baptista, 2004; Timóteo, 2010, 2014). Reivindica-se a relação simbiótica entre a prática da educação social com a cidadania, defendendo-se a afirmação desta prática profissional como particularmente dotada para a promoção da cidadania (Cánovas, 2012). Apesar da sua recenticidade, considera-se que assumiu alguma consolidação em vários países europeus e latino-americanos, o que se associa à força do movimento associativo profissional (Serrano, 2004) e à adaptabilidade dos curricula às novas áreas de intervenção (Añños-Bedriñana, 2012).

Destacamos estes dois subgrupos pela sua centralidade no campo, bem como pela sua presença no nosso objeto de estudo. Quanto às relações entre eles, os dados são escassos, registando-se apenas breves referências quanto a situações de competição entre estes profissionais no acesso ao mercado de trabalho (Marques et al., 2014). Feito este aprofundamento sobre os atributos e dinâmicas

profissionais dos trabalhadores sociais, não desarticuláveis dos contextos organizacionais, cabe-nos, agora, centralizar o nosso enfoque analítico nos contextos organizacionais onde estes, tendencialmente, desenvolvem o seu trabalho.

3.1 Contextos de trabalho

No que respeita aos contextos de trabalho, diversas investigações reportam o enquadramento, quase exclusivo, dos trabalhadores sociais em entidades públicas e em organizações privadas de finalidade social, assumindo estas últimas particular relevo (Esteves, 2007; Paiva et al., 2015; Pinto, 2011; Pires, 2009; Teixeira, 2008, 2014; Timóteo, 2010, 2014). À semelhança do trabalho social, este conjunto diversificado de organizações constitui um domínio sobre o qual o conhecimento científico ainda não foi consolidado, apesar do crescente interesse que tem suscitado, reclamando várias vozes a necessidade de aprofundar a investigação (Ferreira, 2009; Diogo, 2010; Quintão, 2011;). Para além das motivações já declaradas, estes factos atribuem solidez à nossa opção de focar esta investigação em trabalhadores empregados em OES.

No capítulo anterior, apresentámos a nossa conceção de economia social, bem como dados respeitantes ao peso deste setor na economia e no emprego, em Portugal. No que à relação entre os trabalhadores e as entidades patronais da economia social diz respeito, um estudo sobre os impactos do clima e da cultura organizacional no empenhamento dos trabalhadores das IPSS, verifica que todos os trabalhadores manifestam altos níveis de empenhamento, independentemente da categoria profissional (Reis, 2009). O empenhamento é definido como o grau de vinculação do indivíduo face à organização que condicionará a sua implicação nas suas dinâmicas, ou, a sua dedicação aos papéis e funções que nela desempenha, passando ainda por uma interiorização dos valores e padrões de conduta vigentes na organização (O'Reilly & Chatman, 1986; Reis, 2009). Pela sua instrumentalidade na compreensão do peso organizacional na construção dos processos de identificação profissional, este conceito foi-nos útil para a análise das entrevistas aos trabalhadores sociais. Cabe, aqui, focar estes resultados como elemento facilitador da compreensão das vivências profissionais em contextos de trabalho da economia social.

O enquadramento institucional e legal centralizado que apresentámos no Capítulo II, esteado na Lei de Bases e na constituição da CASES, concretiza-se, nomeadamente, em mecanismos de controlo e supervisão, dos quais se destacam os MAQRP, não apresenta uma rutura com a tendência desigual apontada às relações intersetoriais (Ferreira, 2004; Franco, 2005). Este instrumento de avaliação constitui uma incontornável orientação dos modelos de gestão das OES, que por sua vez, se inscrevem na cultura partilhada no contexto organizacional (Neves, 2000, Reis, 2009, Martinho, 2011). A partir de uma análise documental verificámos que, para além daquelas consequências, os MAQRP se imiscuem, embora de forma ambígua, na definição de requisitos profissionais para dadas funções, e

ainda na identificação dos “perfis profissionais” associados. Ao mesmo tempo, visibiliza aspetos centrais no domínio da satisfação dos trabalhadores e da promoção da sua aprendizagem e socialização, no local de trabalho. Podemos perspetivar neste instrumento uma evidência de regulação profissional, por parte do Estado, que é aplicada indiretamente, através da regulamentação e do controlo às organizações.

Esta constatação leva-nos novamente ao incontornável tema da regulação profissional, concretamente no que se refere à autonomia profissional face à autoridade hierárquica vigente nas organizações. No domínio do trabalho social, vários autores apontam que a autonomia profissional vem sendo suplantada pela gestão organizacional (Aballéa, De Ridder, & Gadéa, 2003; Rivard & Bigot, 2003; Maurel, 2003; Banks, 2004). Para Banks (2004), a emergência do managerialismo e a alteração dos eixos de regulação das práticas profissionais, associadas a imposições tecnicistas, são o verdadeiro desafio colocado às profissões sociais. Fala-se, pois, de um movimento de racionalização do trabalho social, caracterizado pelo agravamento da separação entre conceção e execução, acentuando-se a clivagem entre trabalho de terreno e de gabinete, com recurso à padronização, segmentação à unidade de tarefa, e automatização de procedimentos, no sentido em que a lógica organizacional sobrevaloriza os aspetos gestionários, e o cumprimento de regulamentações, em detrimento da adequação do conteúdo das funções profissionais às qualificações (Autès, 2003; Chopart, 2003; Aballéa, De Ridder & Gadéa, 2003; Maurel, 2003; Amaro, 2012). Comparando as lógicas de organização do trabalho no setor social com as de outros setores, Autès (2003) entende que embora se verifique que a polivalência de funções é ainda maioritária e que as competências relacionais são centrais na definição das profissões sociais, ao contrário do que ocorre nos outros setores, dá-se um movimento no sentido da taylorização, com um aumento de tarefas prescritas e diminuição do trabalho autónomo, assim como, um incremento da especialização e um abandono da polivalência. Esta evolução parece contraditória, dada a suposição de que aqui se deveriam encontrar lógicas de racionalidade social (Amaro, 2012).

Tais alterações contrariam os princípios teórico-metodológicos desta atividade profissional que se define pela articulação entre ciência e moral, uma simbiose que só se pode obter quando a prática não é separada da teoria, visto que tanto a base científica como o sentido humanista se perdem numa prática automatizada (Amaro, 2012). É neste sentido que podemos falar de desprofissionalização, quando o profissional, suas qualificações e seu domínio dos pressupostos de intervenção, já não são fundamentais para a prestação do serviço, que está mais dependente do cumprimento dos procedimentos estipulados. De acordo com Aballéa, De Ridder, e Gadéa (2003), a intervenção é cada vez mais concebida de acordo com objetivos organizacionais ou políticos e não segundo critérios definidos pelos profissionais do trabalho social.

No entanto, os resultados do projeto SARTPRO (Caria, 2011, 2014; Silva & Caria, 2013) apontam para outras perspetivas do trabalho social profissional, caracterizado, concomitantemente, por uma capacidade de resistência às lógicas gestionárias fundada no seu domínio cognitivo e técnico, ainda que destituído de autonomia ideológica, e, pela articulação simbiótica entre profissionalização e burocratização. Silva e Caria (2013, p.71) demonstram que entre os 60 profissionais inquiridos por entrevista, uma boa parte não identifica constrangimentos nem processos de desqualificação ou desprofissionalização no exercício das suas funções em estruturas organizacionais regidas por definições de medidas de política. Contrariando a tese da desprofissionalização do trabalho social, associada à perspetiva gestionária e à mentalidade do risco, que de acordo com Parton (1996b) transforma os trabalhadores sociais em gestores de casos, os autores verificam, em Portugal, tendências de incorporação instrumental da “retórica e da ideologia gestionária” (Silva & Caria, 2013, p. 69). Tal incorporação passa pela inclusão de UC focadas na gestão de organizações prestadoras de serviços sociais nas licenciaturas e pela oferta crescente de FPG neste domínio, culminando na tendência para a colocação de trabalhadores sociais em funções de gestão (Silva & Caria, 2013, p. 65). Marques et al. (2014) revelam que efetivamente se verifica mobilidade hierárquica entre os trabalhadores sociais, mais de 20% dos profissionais contratados como técnicos superiores no início de carreira, encontravam-se atualmente em funções de chefia intermédia ou de topo. Entre os diferentes profissionais, os gestores, economistas e sociólogos estão mais representados nas funções de chefia. Silva e Caria (2013) consideram que esta duplicação ou deslocação de funções, em vez de desprofissionalizar ou desqualificar, acaba por atribuir mais capital simbólico a estes profissionais.

A equipa do projeto SARTPRO aprofundou as relações entre a profissionalização e a burocratização, de modo a compreender os conteúdos e configurações do trabalho profissional contemporâneo. Assim, perspetivam-se dois principais eixos para a articulação entre a burocratização e a profissionalização: a) "as dimensões organizacionais de centralização, controlo, rotina e previsibilidade" (standardização de resultados e processos); b) a perceção dos profissionais no que respeita: ao controlo político central; à veiculação, mais ou menos explícita, do sistema de valores; aos objetivos da especialização do trabalho, e ao grau de controlo de resultados e processos de trabalho (Caria, Pereira & Silva, 2014).

A implicação das profissões na “constituição e institucionalização do sistema de poder organizacional e burocrático” fundamenta o conceito de “trabalho profissional burocrático”, parcialmente inspirado nas formas organizacionais de Mintzberg (2010), entre as quais se incluem as “burocracias profissionais” (Caria et al., 2014, p. 28). Com esta inspiração, Caria e a sua equipa desenvolvem uma tipologia de modelos de Trabalho Profissional Burocrático (TPB), associado a diferentes formas organizacionais. Assim, nas “burocracias divisionárias”, encontra-se o “Trabalho Profissional

Hierárquico (TPH) ”; nas “burocracias profissionais”, o “Trabalho Profissional Autónomo (TPA)”;

nas “organizações empreendedoras”, o “Trabalho Profissional Interdisciplinar (TPI)”;

e nas “neoburocracias”, o “Trabalho Profissional Flexível (TPF)” (Caria et al., 2014, p. 36).

As “burocracias divisionárias” (Caria et al., 2014, p. 36) ou “estruturas divisionalizadas” conforme definidas por Mintzberg (2010 [1979], p. 409), caracterizam-se por uma forte departamentalização ancorada numa “estrutura administrativa central”, que permite limitada descentralização. A divisionalização é determinada pela diversidade de mercados em que as atividades organizacionais são desenvolvidas, devendo o trabalho técnico ser passível de segmentação análoga (Mintzberg, 2010, p. 410, p. 425). O principal mecanismo de coordenação do trabalho é a standardização de resultados e a linha hierárquica, o componente da estrutura mais valorizado (Mintzberg, 2010 [1979], p. 409). Nestes contextos organizacionais, os profissionais estarão sobretudo situados nas chefias intermédias, ou na tecnoestrutura, ou formarão equipas operacionais em contacto direto com aquelas (Caria et al., 2014). Portanto, designa-se este modelo por TPH, no qual quer a centralização, quer o controlo e a standardização do trabalho são significativas, tendo os profissionais a perceção clara de serem alvo de um controlo político forte, de serem enquadrados num sistema cultural forte e explícito, e de que a sua especialização é orientada para a eficiência mediante um controlo "externo, mas sempre limitado" de resultados e processos (Caria et al., 2014, p. 41).

As “burocracias profissionais”, em certo ponto, podem ser vistas como uma “estrutura divisionalizada” em pequena escala, sendo as divisões ou departamentos substituídas por indivíduos. Contudo, nesta estrutura há maior descentralização, pois o principal mecanismo de coordenação do trabalho é a standardização das qualificações. A complexidade característica do trabalho técnico requer o controlo do mesmo pelos próprios profissionais que o executam (Mintzberg, 2010 [1979], p. 378). São os profissionais que compõem o centro operacional que produzem, no âmbito das suas especialidades e através dos órgãos que os representam, nomeadamente as Universidades e as Ordens e Associações, os padrões reguladores da organização do trabalho (Mintzberg, 2010 [1979]). Assim, o carácter burocrático deste tipo de estrutura organizacional reside no controlo do conhecimento e dos modos de conceção e execução do trabalho por parte dos profissionais de cada área de formação. Nestas organizações, os trabalhadores qualificados mantêm autonomia, tanto a nível técnico, como ideológico (Caria et al., 2014). São estas as características do TPA, que pressupõe uma standardização dos processos, feita pelos próprios profissionais, em malha larga, a nível das soluções para problemas-tipo; um controlo à distância dos profissionais; e uma articulação entre o trabalho técnico e os valores e políticas (Caria et al., 2014). Neste modelo, “os profissionais percecionam um controlo político (...) fraco” e um sistema cultural sólido mas implícito, consideram que a sua especialização é orientada para a eficiência, “com controlo à distância de processos e resultados” (Caria et al., 2014, p. 41).

Nas organizações empreendedoras é promovida a interdisciplinaridade, através da partilha do trabalho por vários profissionais, situados ao longo da hierarquia, concorrendo para a melhoria e inovação dos produtos e serviços, no sentido de fazer face às contingências. Neste sentido, os profissionais continuam a gozar de autonomia, ainda que os valores e padrões inerentes às áreas disciplinares sejam esbatidos. Porém, estas organizações tendem a estear-se numa autoridade carismática que poderá limitar a descentralização (Caria et al., 2014). Portanto, o TPI caracteriza-se por uma “relativa descentralização”, algum “controlo à distância”, maior horizontalidade e pela procura da inovação “face á indefinição dos problemas existentes”. Os profissionais perspetivam um controlo político “pouco forte”, um sistema cultural “permeável ao ambiente local”, e que a sua especialização é orientada para a eficácia, sem controlo externo (Caria et al., 2014, p.41).

As neoburocracias podem ser vistas como a burocracia da segunda modernidade, isto é, uma burocracia adaptada a um contexto institucional que a confiança deixou de edificar, necessitando de novos processos de legitimação (Caria et al., 2014, p. 34). A constituição das novas burocracias é contemporânea da *Nova Gestão Pública* que por não necessitar de uma “hierarquia vertical integrada” facilita a deslocalização dos serviços públicos para organizações do foro privado (Caria et al., 2014, p. 35). Nas neoburocracias, as decisões técnicas e ideológicas que dizem respeito ao saber profissional são discutidas “no quadro de uma experiência organizacional potencialmente múltipla”, a discricionariedade profissional que consiste num controlo cognitivo, situa-se ao nível “operacional e técnico” (Caria et al., 2014, p. 36), no intuito de flexibilizar os processos técnicos, de promover “maior horizontalidade e informalidade no desenvolvimento da confiança com os clientes e os cidadãos” (Caria et al., 2014, p. 35). Assim, o TPF caracteriza-se por uma “centralização parcial das decisões e do controlo à distância” (Caria et al., 2014, p. 41), percecionando os profissionais “um controlo político central forte”, um sistema cultural “permeável ao ambiente local”, e que a especialização se orienta para a eficácia, com um controlo limitado de processos e resultados, feito à distância (Caria et al., 2014, p. 41).

A tipologia cruza, pois, dois eixos: i) a “legitimação estratégica das escolhas” com base em valores e pressupostos ancorados numa racionalidade de valor, associada à variação entre o grau de participação profissional nos processos decisoriais e o grau de controlo do trabalho pelas chefias organizacionais; ii) a “legitimação da eficácia das escolhas com base em argumentos cognitivos e técnicos” que se pautam por uma racionalidade instrumental e influenciam a variabilidade de standardização de processos e de resultados de trabalho (Caria, et al., 2014, p. 36).

Para a adaptação conceptual desta tipologia às formas organizacionais da economia social, considerou-se que a dimensão estratégica e valorativa estaria associada à maior ou menor “implicação” das entidades nas “finalidades e orientações” das políticas sociais; e que a dimensão técnica da

intervenção social estaria ligada ao "maior ou menor envolvimento (...) com as comunidades locais" (Caria, 2014, p. 37). Assim, na terminologia dos autores, acima explicada, diferenciaram-se quatro grupos de ONL. Ao grupo "ONL1", que inclui as organizações enquadradas pela Igreja Católica, com longa tradição e expansão à escala nacional, está associado o "Trabalho Profissional Hierárquico"; ao grupo "ONL 2", também com escala nacional, incluindo algumas organizações com articulações internacionais que provêm serviços especializados, defendendo o *empowerment* de grupos ou territórios, onde o trabalho técnico e os fins organizacionais estão bem articulados, não sendo necessário um controlo direto dos profissionais, está associado o "Trabalho Profissional Autónomo"; o "ONL3", de escala local e grande adaptabilidade aos públicos e contingências locais, promotor do trabalho em parceria, tanto com poderes públicos como com agentes privados, de modo a manter o máximo de autonomia possível das políticas municipais, privilegia o "Trabalho Profissional Interdisciplinar", e, por último; o "ONL4", também de escala local, mais dependente das políticas e estratégias municipais, favorece o "Trabalho Profissional Flexível". Contudo, os autores fazem a importante ressalva de que a associação destes grupos de organizações aos modelos teóricos de TPB não pode ser taxativa, dada a diversidade e complexidade organizacional, devemos admitir a possibilidade de numa mesma organização se encontrarem mais do que uma forma de TPB (Caria, et al., 2014, p. 38-39).

A sua operacionalização empírica no estudo citado implicou numerosos procedimentos metodológicos e analíticos cuja explanação não beneficia a nossa análise, dada a diversidade de finalidades e objetos de estudo. Contudo, para beber de alguns resultados produzidos e de certas hipóteses analíticas lançadas por esta investigação no sentido de desenvolver interpretações sobre o nosso objeto de análise, é importante mencionar algumas adaptações que a referida tipologia sofreu na sua operacionalização. Para melhor compreender a autonomia profissional, os autores articulam as formas de TPB com diferentes modos de orientação do trabalho social e com dois critérios de organização do trabalho. Categorizam quatro tipos de orientação do trabalho social: a orientação estratégica, mais relacionada com a dimensão política da atividade; a orientação logística, como o nome indica de índole mais operacional e administrativo; a orientação hierárquica, focada na autoridade formal de que o sistema organizacional está imbuído; e a orientação relacional, centrada nas relações sociais estabelecidas na atividade profissional. Os dois critérios de organização do TPB são a verticalidade e a discricionariedade (Caria & Pereira, 2014, p.87, p. 94).

As principais conclusões daquele estudo, no que respeita à definição das formas de trabalho profissional e respetiva autonomia nos contextos organizacionais da economia social, evidenciam uma pluralidade de conteúdos de trabalho e uma pluralidade de formas de exercício da autoridade e de uso do saber profissional. Quanto aos conteúdos de trabalho, a dimensão técnica é a mais

preponderante, sendo aliada a dimensões significativas de trabalho gestor e decisor. Quanto à autonomia profissional, verifica-se a predominância do TPA, o peso significativo do TPI e do TPH e a ausência do TPF. Curiosamente, o TPH tende a coexistir com a orientação estratégica das atividades e formas de organização marcadas por uma forte verticalidade e baixa discricionariedade no trabalho profissional. Ou seja, nos contextos onde haveria maior propensão para a politização do trabalho social, os profissionais gozam de menor autonomia. Nos contextos organizacionais onde a principal orientação da atividade é logística, o trabalho é mais técnico e instrumental, tendendo a discricionariedade a ser maior, o que configura o TPA e o TPI. São também estas formas de TPB que mais coincidem quer com a orientação relacional, quer com a orientação hierárquica. Verifica-se que TPA é a modalidade em que se efetiva o maior equilíbrio entre profissionalização e burocratização, o que parece ecoar a designação de «quase-burocracia profissional» atribuída por Clarke (1996) às estruturas organizacionais de provisão do trabalho social. Deteta-se, pois, uma oposição entre TPI e TPH, surgindo o primeiro em contextos mais localizados e gestores, e o segundo nos contextos mais centrais e politizados. Os autores consideram que os resultados permitem corroborar o modelo conceptual, dada a variação do TPB mediante o carácter mais técnico, ou mais político, das orientações da atividade profissional no contexto organizacional. Relativamente à ausência da forma de Trabalho Profissional Flexível (TPF), associada à *Nova Gestão Pública*, na qual os serviços prestados pela economia social de não mercado têm vindo a ser incorporados, a equipa supõe que poderá ser uma modalidade em vias de construção, dependente do tempo necessário à institucionalização dos princípios que subjazem àquela perspectiva gestora (Caria & Pereira, 2014, p. 93-95).

Quanto à confluência entre TPH e a orientação organizacional estratégica, favorecedora da politização do trabalho social, parece-nos que a abordagem de Martinho (2011) sobre a cultura organizacional da economia social poderá ser esclarecedora. A investigadora interliga cultura e identidade, partindo das articulações conceptuais entre os níveis de cultura e as características da liderança (Schein, 2004), que associa aos modelos de gestão organizacional, adotando a perspectiva multidimensional de Andion e Malo (1998) sobre a gestão na economia social. Esta perspectiva inclui a dimensão social, a dimensão económica, a dimensão ecológica e a dimensão organizacional e técnica (Martinho, 2011). Assim, na dimensão ecológica ou locus externo da cultura, particularmente, as relações com os sistemas instituídos são controladas com maior rigor pelas organizações do que as relações estabelecidas no locus interno (Martinho, 2011). Logo, os trabalhadores sociais veem a sua autonomia limitada nos contextos mais políticos porque, particularmente nestes contextos, onde os impactos das relações interinstitucionais são grandes, as organizações priorizam o controlo das suas relações com o ambiente externo, sobretudo com parceiros, financiadores e entidades reguladoras, no sentido de garantir que as mensagens são transmitidas de acordo com o previsto, e de que as práticas refletem o ideário transmitido na sua comunicação institucional (Schein, 1996; Schein, 2004).

As relações entre a profissionalização e a burocratização do campo profissional do trabalho social, coincidente com o enquadramento organizacional da economia social, particularmente no subsetor de não mercado, envolvem relações institucionalizadas no sistema de Bem-Estar. Conforme indica Alter (1998), o financiamento estatal tende a favorecer a burocratização organizacional, devido à necessidade de controlo da afetação de recursos por parte do Estado. A contratualização, nomeadamente, o tipo de vínculos laborais está dependente da modalidade de acordos realizados pelas OES com o ISS, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no mencionado Manual da Qualidade. Os referidos acordos preveem determinado quadro de pessoal, tendo em conta o número de utentes e características dos serviços. As OES têm limitações financeiras para realizar outras contratações, recorrendo por isso a contratos a tempo parcial, a estágios e às medidas de Política Ativa de Emprego. Outro aspeto de relevo na relação laboral é que a base salarial está igualmente definida por lei, nomeadamente, nas tabelas salariais das IPSS e da União de Misericórdias, entre outras. Esta dependência face ao Estado é apontada por Parente (2011, p. 18) como um fator de fragilização das relações salariais nestas organizações, cujos serviços são contratados pelo Estado numa lógica mercantil de redução de custos. No estudo da EAPN, reporta-se a consciência dos empregadores de que os modestos salários são uma desvantagem daqueles contextos organizacionais, o que os leva a motivar os trabalhadores através de fatores subjetivos, como o bom ambiente de trabalho e a proximidade aos propósitos organizacionais, e ainda, a atribuir compensações não monetárias, como dias de férias. Estes empregadores parecem, pois, concordar com Herzberg (1966) quanto ao poder efetivamente motivador do reconhecimento, e ao caráter instrumental do salário e de outras condições materiais. Contudo, apenas num caso, entre as 315 organizações envolvidas, se concretiza esta promoção de proximidade e de um bom ambiente de trabalho, nomeadamente, em ações de teambuilding, em encontros de colaboradores que passam por atividades de formação e intercâmbio (Paiva et al., 2015). Também Reis (2009) verificou que as principais componentes da estratégia de manutenção de RH são os benefícios não económicos como a flexibilidade de horários, na conciliação da vida laboral com a vida privada, e o usufruto de serviços, como cantinas. No mesmo sentido, Parente (2011) evidenciou que, não obstante a inatratividade dos salários, os profissionais licenciados da UP, com maiores níveis de satisfação nas dimensões intrínseca, relacional e temporal, estavam empregados na economia social. Em 2006, numa amostra de 921 licenciados, os empregados na economia social (111 indivíduos), demonstravam um nível de satisfação geral de 91,9%, que excede o valor de 91% do setor privado, e o de 87,6% no setor público. Evidencia-se, ainda, maior percentagem de licenciados muito satisfeitos com o seu trabalho entre os empregados na economia social (34,2%, face a 26,2% no setor público, e a 26,9% no privado), e coincidentemente, menor percentagem de licenciados muito insatisfeitos com o seu trabalho (11,1% face a 35,6% no setor público, e 47,4%, no setor privado). Embora este estudo não se foque nos trabalhadores sociais,

podemos depreender que a generalidade dos licenciados empregados na economia social desenvolve, de forma direta ou indireta, trabalho social. O fato de 60% da amostra ser constituída por licenciados em Sociologia e Psicologia contribui para a sustentação desta interpretação (Parente, 2011).

Em síntese, as OES focam-se no cumprimento das suas missões e dos seus valores, privilegiando por isso a contratação de profissionais que partilhem dos mesmos, regulando o seu trabalho de modo a responder aos objetivos organizacionais (Paiva et al., 2015). Este investimento temporal na aculturação dos trabalhadores, aliado à valorização da continuidade das relações estabelecidas com os públicos, favorece a estabilidade laboral. Contudo, a efetividade da aplicação de tais princípios e a distância entre discursos e práticas (Schein, 1996, 2004) depende das condições financeiras e do enquadramento jurídico-institucional destas entidades, não dissociáveis da conjuntura socioeconómica da gestão da(s) crise(s), na sociedade do risco global. Independentemente das variações nos modelos de TPB, o seu carácter burocrático é expresso na definição prévia, total ou parcial, das soluções-tipo para 58,8% das situações ou problemas (Marques et al., 2014, p. 125). Esta constatação leva-nos a questionar a aplicabilidade efetiva das metodologias participativas preconizadas no domínio do trabalho social.

Neste cenário, considera-se que as OES tenderão a enfrentar desafios cujo sucesso dependerá do investimento nos RH, não negligenciando a "formação de quadros dirigentes", de um novo modo de encarar as parcerias, da capacidade de criar novas "formas de sustentabilidade económica", em suma, o futuro da economia social passará pela "adoção de novas práticas, face a novos desafios da intervenção social" (Paiva et al., 2015, p. 115). Por acréscimo à insuficiente formação dos quadros dirigentes (Paiva et al., 2015), Parente (2011) considera que o carácter voluntário e não profissionalizado de boa parte dos dirigentes (cerca de 70% dos serviços sociais com "líderes voluntários e com parques fundos" são prestados por IPSS [Maia, 2009, p. 28]), provoca tensões na sua relação com os licenciados, sendo este o tópico em que os licenciados revelam menor satisfação, ficando aquém dos inseridos no setor público e no privado, para além de acarretar insuficiências na estratégia de GRH (Quintão, Martinho & Parente, 2007). Estes aspetos encontram-se entre os desafios para o futuro das OES, que de acordo com Paiva et al. (2015) têm vindo a acompanhar as alterações demográficas, bem como a emergência da coesão social. Em confluência, Reis (2009, p. 205) aponta que se poderá ter chegado a um momento de viragem, no qual as organizações, depois de terem enfrentado os desafios da formação, se encontrariam aptas para enfrentar os desafios da inovação. Numa orientação similar, Parente (2011, p. 19) advoga a importância do desenvolvimento de "formas verdadeiramente alternativas de operar no mercado", nomeadamente, através de práticas empreendedoras.

Capítulo IV – Metodologia

Este capítulo serve de roteiro para a exploração da presente investigação, fundamentada nas teorizações já debatidas, explicitando os alicerces epistemológicos e a plataforma metodológica, apresentando e caracterizando as realidades empíricas que lhe dão conteúdo.

1. Posicionamento teórico-metodológico

Em articulação com a declaração de interesses e as orientações já apresentadas, cabe-nos detalhar o posicionamento teórico-metodológico. Em primeiro lugar, este estudo está alicerçado numa perspectiva multiparadigmática da sociologia que articula pressupostos das teorias do conflito (Marx, 1990 [1890]) com orientações da sociologia da ação social (Weber, 1922; Ritzer, 2001), percecionando a dupla natureza mental/material, ou, objetiva/subjetiva da realidade social (Javeau, 1998; Moraes, 2010). Assim, inspirados na sociologia compreensiva (Weber, 1922), dedicamo-nos à análise de valores e representações partilhadas por trabalhadores sociais e docentes, em torno das suas práticas no campo do trabalho social. Tais orientações permitem designar esta opção metodológica como qualitativa ou interpretativa (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990). Numa ótica que ilumina as relações e tensões entre atores e estruturas, nomeadamente, entre as condições materiais de existência dos indivíduos e as suas representações, práticas e trajetórias, explorámos as características daquele campo e o posicionamento dos atores, quer à escala micro dos contextos organizacionais e educativos, quer à escala macro da estrutura social.

Em segundo lugar, entendemos que a construção do conhecimento é um processo dinâmico e interativo, sendo fundamental o exercício de reflexividade por parte dos investigadores, bem como a proximidade e a intensidade de interação destes com a realidade estudada (Finlay, 2002; Moraes, 2010). Neste sentido, propusemo-nos a empreender a dupla rutura epistemológica (Santos, 1993), sabendo que a ciência social se faz mediante processos de desconstrução do «óbvio» e do «inato», simultaneamente possibilitados e estrangidos por condições históricas, sociais e políticas que configuram as instituições que se dedicam à ciência (Silva & Pinto, 1986); e, considerando que a finalidade daquela é construir conhecimento que contribua para o desenvolvimento social, económico e ambiental das comunidades e regiões, bem como para a capacitação e o desenvolvimento pessoal de todos os seres humanos.

Em terceiro lugar, esta investigação é marcada por uma postura construtivista, que se orienta para a descoberta e desenvolvimento conceptual com base na compreensão dos significados construídos pelos atores, em detrimento da validação teórica. Valorizamos, também, o papel do investigador como porta-voz dos sujeitos da pesquisa (*advocacy*), capaz de elaborar propostas quanto à evolução por estes desejada dos contextos de análise. Porque o processo de investigação é interativo, importa não

só compreender os sujeitos no seu contexto de ação mas também o investigador. Por isso, enfatizamos a reflexividade, a capacidade de posicionamento e auto-monitorização, por parte do investigador (Creswel, 2009; Finlay, 2002). Nesta lógica, considerámos pertinente clarificar as relações entre os intervenientes. Conforme consta dos anexos 1 e 2, não verificámos enviesamentos resultantes do inter-conhecimento prévio entre alguns dos intervenientes.

Portanto, a presente investigação constrói-se na confluência de pressupostos ontológicos mistos, perspetivando a dualidade do social – material/mental (Javeau, 1998; Johnson, Dandeker & Ashworth, 1984; Morais, 2010); com o pressuposto epistemológico de que construir conhecimento científico é um processo dinâmico, socialmente condicionado, relacional e inter-subjetivo; e o pressuposto metodológico de que a investigação, para se aproximar do real, deve abarcar a dupla «natureza» do social e extrapolar os binómios – indivíduo *versus* sociedade; ação *versus* estrutura; micro *versus* macro. Assim, promovemos um entendimento articulado das estruturas, práticas e representações inter-relacionadas no objeto de análise que decidimos explorar com base num número reduzido de unidades de observação, para facilitar a síntese analítica das relações entre variáveis múltiplas (Morais, 2010).

Dado o caráter recente e pouco explorado do objeto de estudo, a lógica científica mais utilizada foi a indutiva, por se pretender incluir a perspetiva interpretativa dos atores, de modo a desenvolver inferências teóricas (Glaser & Strauss, 1967). Não ignoramos, porém, a influência implícita do quadro teórico exposto na seleção das dimensões de análise ao objeto de estudo, nem desvalorizamos a possibilidade de elaborar raciocínios dedutivos, confrontando as induções emanadas da análise da realidade com as teorias. Assim, preteriu-se a construção de um quadro hipotético, dados os potenciais enviesamentos ao raciocínio analítico indutivo que este poderia causar, motivando-nos a negligenciar aspetos não diretamente focados e relações não previstas entre variáveis, dada a complexidade do objeto expressa no desenho dos estudos de caso (Yin, 2010).

Quanto aos critérios de cientificidade, guiámo-nos: 1) pela procura de validade externa, no sentido de alcançar, não a generalização estatística, mas a generalização analítica (Yin, 2010), passível de captar a representatividade social, desde logo, uma preocupação na seleção dos mestrados, mediante os critérios de diversidade e saturação (Guerra, 2006); 2) pela autenticidade, na aproximação às representações dos sujeitos; 3) e ainda pela preocupação com a coerência interna às várias etapas da investigação (Lincoln & Guba, 2000). As táticas adotadas para conseguir a validade externa partem dos critérios usados na seleção dos estudos de caso; para atingir a autenticidade, recorre-se às entrevistas individuais e respetiva análise de conteúdo; e para garantir a parcimónia, mantivemos uma postura de constante auto escrutínio e reflexividade sobre o desenvolvimento do projeto (Lincoln & Guba, 2000).

A pesquisa por estudos de caso e centrada em análise documental e análise de narrativas, por entrevistas semi-directivas, pode designar-se qualitativa (Creswel, 2009), contudo, rejeitando a oposição qualitativo/quantitativo (Guerra, 2006), preferimos chamar-lhe interpretativa (Lessard-Hébert et al., 1990). Ainda que os dados qualitativos representem o grosso do material analisado, são integrados dados quantitativos decorrentes da pesquisa inicial sobre os cursos de licenciatura e mestrado no domínio do trabalho social, na fase introdutória de caracterização do objeto de estudo (Tesch, 1990). A dita oposição inclui imprecisões, nomeadamente, dada possibilidade de realizar tratamentos quantitativos de dados qualitativos (Guerra, 2006), a que recorremos em procedimentos de classificação por análise categorial.

A estratégia de inquirição por estudos de caso, particularmente maleável a distintas posições paradigmáticas, serve duplamente a nossa abordagem, pois, facilita, em simultâneo, a generalização analítica necessária para ultrapassar uma visão nominal ou atomista da realidade (Johnson, Dandeker & Ashworth, 1984), e a compreensão da partilha e contraposição de representações num dado contexto, salientando o carácter socialmente construído da realidade social (Berger & Luckman, 2010 [1966]). Estruturar a pesquisa em estudos de caso favoreceu também a possibilidade de inquirir atores com posições e papéis distintos no mesmo contexto, facilitando a compreensão da partilha ou conflito de significados nos processos sociais em foco, que por sua vez permitirá a apreensão conceptual dessa trama de significados orientada à construção de contributos teóricos (Starks & Trinidad, 2003). Optámos pela abordagem de caso múltiplo por contraste-aprofundamento (Creswel, 2009), estudando ao detalhe dois casos, que mantendo termos de comparabilidade entre si, apresentavam ampla diversidade de características.

2. Desenho do projeto

O enquadramento teórico caracteriza os principais traços societais estruturantes das transformações no mundo do trabalho e nos sistemas de bem-estar, focando a evolução do campo do trabalho social – a constituição de grupos profissionais designados como trabalhadores sociais, a sua formação académica, suas práticas profissionais e seus contextos de trabalho. Assim, apreendemos as dinâmicas do trabalho social a partir de dois grandes eixos: a formação superior pós-graduada em trabalho social e as práticas profissionais no contexto da economia social, chegando à questão de partida: *Como se configuram os processos de identificação socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, na confluência entre a formação académica, os contextos organizacionais da economia social, e as orientações paradigmáticas da intervenção social?*

Procurámos compreender os processos de identificação de trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES, tendo em conta a proximidade e o distanciamento identitários daqueles

profissionais, face ao campo da formação, aos contextos de trabalho e às orientações paradigmáticas da intervenção social. Assim, os dois grandes eixos, acima indicados, constituem duas dimensões de análise empírica: a dimensão educativa, centrada nos mestrados no campo do trabalho social; e a dimensão socioprofissional, focada nos indivíduos e suas trajetórias formativas e profissionais.

As duas dimensões analíticas focam distintas unidades de observação, porém, numa abordagem multidimensional, ao analisar as trajetórias formativas e socioprofissionais, não estudamos uma construção puramente individual centrada em escolhas pessoais, dado que as consideramos social e organizacionalmente condicionadas. Assim sendo, importam tanto as escolhas, como as condições que as proporcionam, no sentido em que o sujeito, ao longo da sua trajetória, se relaciona intimamente com as estruturas, pois constitui parte ativa das mesmas. Os processos de construção identitária, condicionados, entre outros fatores de socialização, pela formação e pelos contextos organizacionais e profissionais, potenciam a aproximação ou o afastamento dos indivíduos face às estruturas, nomeadamente, às IES e às OES (Dubar, 1997; Veloso, 2004). Perspetivando a centralidade da relação com a formação na constituição de identidades socioprofissionais, e pressupondo que a identificação ocorre «no espaço social do trabalho», percebemos íntimas inter-relações entre as duas esferas de construção identitária que o campo da formação e o campo organizacional constituem (Dubar, 1997; Veloso, 2004).

Portanto, ao auscultar os sujeitos, apreendemos, não só elementos da dimensão socioprofissional, mas também a forma como esta se relaciona com a dimensão educativa, e ainda com uma dimensão organizacional, que não sendo explorada empiricamente, se perspetiva indiretamente. Similarmente, ao focar os quadros teóricos, os conteúdos programáticos, os contextos de aprendizagem e os referenciais pedagógicos da FPG, para além de acedermos diretamente à dimensão educativa, procuramos captar a sua inter-relação com a dimensão socioprofissional, no sentido em que, os objetivos formativos, a focalização e operacionalização do processo de aprendizagem, poderão concorrer para um determinado modelo profissional (Dubar, 1997) transmitido aos educandos.

Em articulação com as duas dimensões, definimos dois objetivos. Cada objetivo evoca diretamente um problema teórico, ou uma questão-chave da problemática do trabalho social nas sociedades hodiernas.

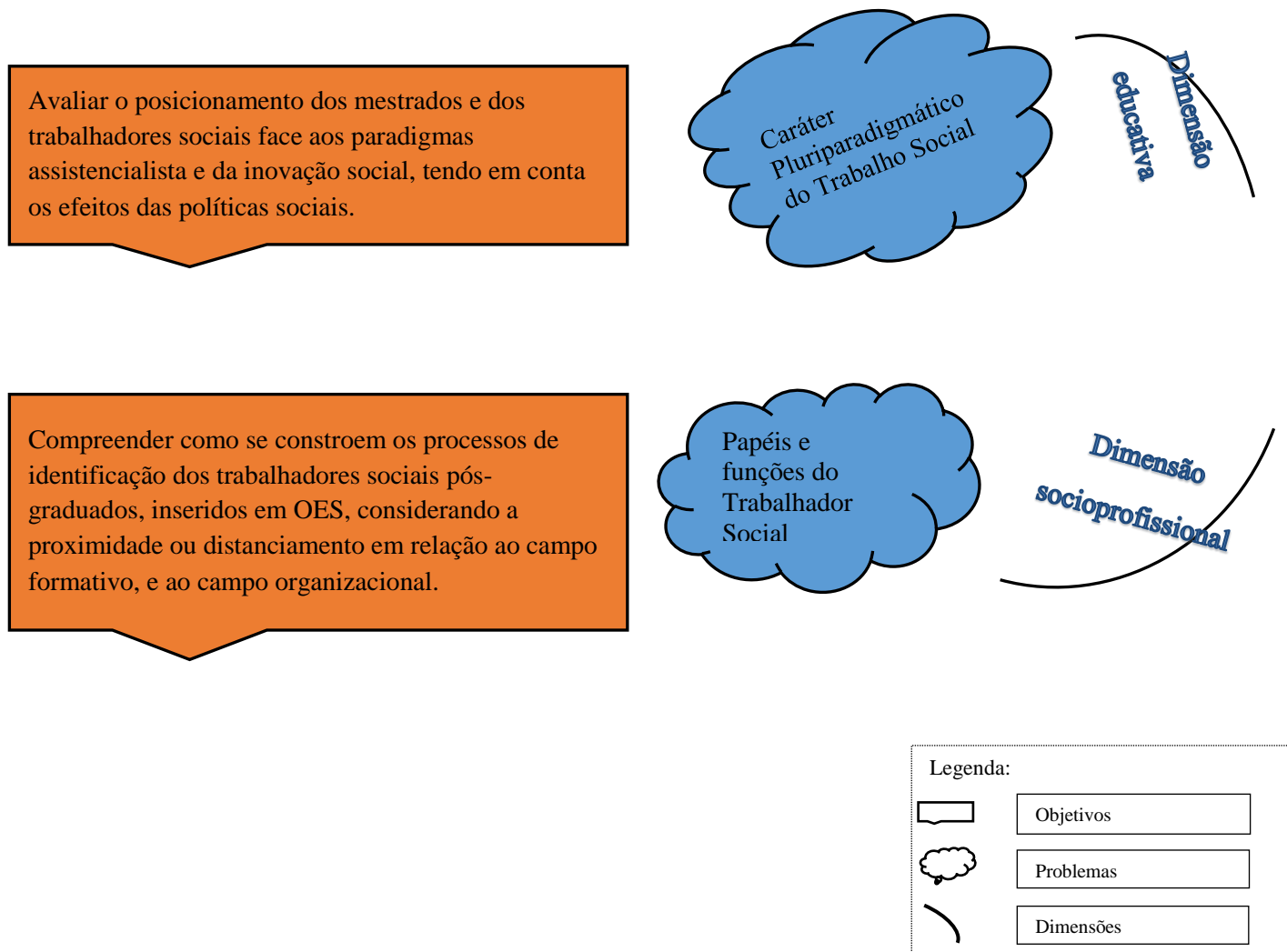


Figura 1 - Articulação teórico-metodológica

Podemos visualizar, na figura 1, a articulação teórico-metodológica, respetivamente, entre problemas, objetivos e dimensões de análise, em duas frentes: i) o **caráter pluriparadigmático do trabalho social**, focado pelo primeiro objetivo, é transversal, e igualmente relevante em ambas as dimensões; ii) **os papéis e funções do trabalhador social**, visados pelo segundo objetivo, têm maior ênfase na dimensão socioprofissional.

Do corpo teórico emanaram quatro problemas, entre os quais seleccionámos aqueles dois primeiros para análise empírica, dada a sua centralidade na compreensão dos processos de identificação socioprofissional. Passamos a explicar os quatro problemas teóricos.

O primeiro problema é o caráter pluriparadigmático do trabalho social que se sintetiza na perceção de uma oposição entre dois paradigmas de intervenção, agregados a partir de revisão bibliográfica: o assistencialismo e a inovação social, face aos quais analisamos o posicionamento dos atores. O segundo problema, intimamente relacionado com o anterior, refere-se às funções e papéis assumidos pelos trabalhadores sociais no quadro sociopolítico da sua intervenção, a respeito das quais, procuramos perceber a influência relativa das dimensões educativa e socioprofissional. A revisão

bibliográfica demonstrou que as principais funções e papéis atribuídos aos trabalhadores sociais, situados no centro do contrato social, revelam dois tipos ideais que sendo conflitantes se interpenetram nos cenários contemporâneos do trabalho social: o promotor de mudança social, co-construtor e implementador de políticas sociais orientadas para conceções integradas de desenvolvimento; e o regulador da ordem social, promotor da adaptação dos indivíduos às estruturas instituídas e efetivador de respostas regulamentares às situações de pobreza e exclusão social.

O terceiro problema que concerne à coesão *versus* a dispersão do campo do trabalho social, relaciona-se com as atitudes de fechamento ou abertura dos grupos profissionais nele constituídos, sendo determinante da amplitude dos processos de identificação socioprofissional. O quarto problema relativo à articulação intra e inter-setorial no campo do trabalho social, isto é, às relações inter-organizacionais entre OES, e entre estas e entidades públicas, e/ou com entidades privadas com fins lucrativos, enquadra-se num debate central nas teorias da economia social, da inovação e do empreendedorismo sociais – o trabalho em rede.

Os dois últimos problemas, não sendo foco direto da análise, são verbalizados pelos entrevistados (docentes e trabalhadores sociais), tendo merecido a nossa atenção, numa ótica indutiva de abordagem ao objeto de estudo, perspetivando potenciais interconexões bidirecionais entre teoria e prática (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2007). Deste modo, podemos dizer que tivemos acesso às representações dos dois grupos de entrevistados quanto às dinâmicas internas do campo profissional do trabalho social, tendo em conta as inter-relações dos grupos profissionais, bem como quanto às estruturas e dinâmicas organizacionais e às relações inter-organizacionais no seio da economia social. Neste sentido, emergem duas dimensões de análise, a organizacional e a inter-organizacional, e uma subdimensão da dimensão socioprofissional focada nos coletivos e suas entidades representativas, que podem ser discutidas, indiretamente, a partir das representações dos atores sociais envolvidos. Na mesma ótica, perspetivámos duas potenciais unidades de observação, não incluídas na pesquisa, mas cuja presença no campo, expressa na discussão teórica, emana também dos discursos dos atores: as associações, núcleos e redes de profissionais, cuja ação tem impactos na coesão vs dispersão do campo profissional, e as OES, centrais na configuração do trabalho em rede. No modelo de análise, abaixo representado, expõe-se uma imagem integral do foco da presente investigação.

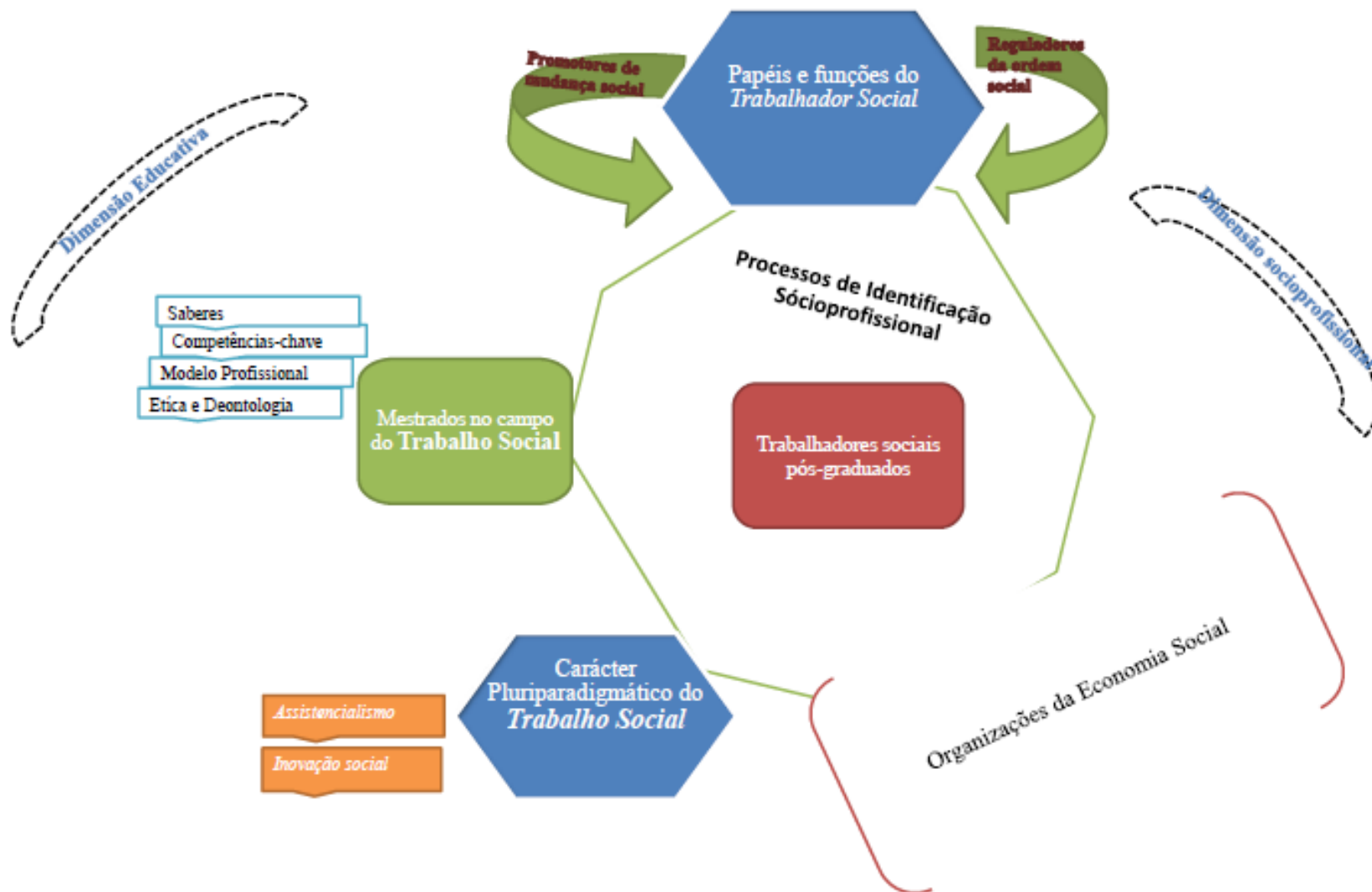
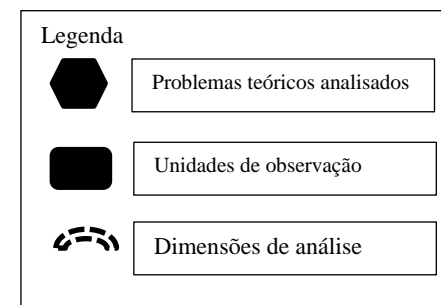


Figura 2 - Modelo de análise



3. Operacionalização da investigação

Este estudo, iniciado em 2013, foi faseado entre pesquisa documental e bibliográfica; elaboração de guiões de entrevistas; análise documental preparatória e análise documental substantiva; realização e análise de entrevistas; e redação de texto. O ponto de entrada da investigação foi a FPG no campo do trabalho social, a partir da qual se conseguiu chegar aos profissionais pós-graduados inseridos em OES. O relato do desenvolvimento desta investigação seguirá a articulação lógica das diferentes técnicas utilizadas em cada uma das dimensões do estudo, incluindo descrição da recolha e da análise de dados. Num ponto prévio, sistematizaremos alguns critérios determinantes da seleção das respetivas técnicas. Antes, porém, cabe-nos descrever sinteticamente a abordagem empírica de cada dimensão de análise.

A **dimensão educativa** incidiu sobre o **Mestrado A** e o **Mestrado B**, que se direcionam a trabalhadores sociais. Procurou-se auscultar, através de análise documental (currículos, programas das UC, bibliografia, entre outros materiais) e de entrevistas semi-diretivas a três coordenadores dos cursos (que acumulam a função de docentes), e a sete docentes, qual o posicionamento paradigmático assumido, e qual o potencial destas ofertas para a fundamentação de uma intervenção integrada e inclusiva, de acordo com o paradigma da inovação social, analisando as filiações teóricas e as orientações pedagógico-didáticas.

A **dimensão socioprofissional** foi diretamente abordada com entrevistas presenciais semi-diretivas a 10 trabalhadores sociais pós-graduados nos dois cursos selecionados, e inseridos em OES. Os critérios tidos em conta na seleção dos entrevistados foram: variação de tempo de trabalho, data de conclusão da formação, cursos e escolas de origem, assim como as variáveis sexo, idade e experiência profissional anterior.

3.1 Técnicas de recolha e de análise de dados

Análise documental

Se a dimensão educativa constituiu a porta de entrada deste projeto, a análise documental foi o pontapé de saída, pela sua instrumentalidade no processo de mapeamento e seleção dos cursos pós-graduados no campo do trabalho social. Esta técnica foi selecionada por permitir selecionar e organizar informação, transformando o seu modo de representação com o intuito de a condensar e classificar (Bardin, 1979). Com este propósito, analisaram-se, primeiramente, as listas relativas à oferta de mestrados, disponíveis, em 2012/2013, em formato excel, no sítio virtual da DGES (2013). A aplicação de filtros com os termos – “social”; “intervenção”; “inovação”; “educação”;

“empreendedorismo” e “desenvolvimento” – permitiu reduzir o número de entradas, a partir das quais se identificaram os cursos enquadrados no campo do trabalho social.

Esta técnica foi igualmente crucial, na classificação dos conteúdos programáticos presentes nas FUC que culminou no desenho de um mapa categorial dos conteúdos programáticos; na ponderação das ordens de conhecimento em foco nas UC e nos cursos em geral; e na sintetização e análise da informação presente – nos relatórios de auto-avaliação enviados por ambos os cursos à A3ES; na apresentação disponível em fontes eletrónicas do **Mestrado A**; no Decreto-Lei que regulamenta a sua alteração, em 2012; e ainda, no edital e no regulamento do **Curso B**⁵⁵.

As entrevistas

De acordo com o posicionamento metodológico apresentado, elegemos a entrevista como técnica central da nossa abordagem ao objeto de estudo, em ambas as dimensões. Escolhemos a entrevista semi-directiva por permitir aceder aos discursos dos atores, na sua dupla função de meio de expressão de práticas e opiniões, e de manifestação das representações sociais em que estas se baseiam, reveladoras da forma como os atores perspectivam as estruturas e nelas se posicionam (Albarello et al., 1997; Lessard-Hébert et al., 1990).

Todas as entrevistas, devidamente autorizadas pelos sujeitos, foram gravadas em suporte áudio e transcritas, respeitando, assim, as suas falas. No final de cada entrevista, foi realizado um registo de observação, posteriormente partilhado com os sujeitos, orientado para a otimização da análise sobre as mensagens transmitidas sob as diversas ordens de linguagem, bem como para monitorização da adequação dos locais e horários selecionados para realização de entrevistas, e ainda, da clareza da interlocução e atitude comunicacional da entrevistadora.

As questões éticas foram tidas em conta. Em primeiro lugar, apresentaram-se os objetivos da investigação e da entrevista, no contacto prévio realizado por *email* (anexo 3), recordados no momento de contacto. Em segundo lugar, foram tidos em conta comportamentos verbais e não verbais passíveis de suscitar interpretações bloqueadoras da fluidez da entrevista, mantendo-se uma postura aberta. Procurámos minimizar os potenciais efeitos contraproducentes das características da entrevistadora: nomeadamente, pela contenção de afirmações e pelo autocontrolo na linguagem utilizada, e também pela postura de horizontalidade e humildade para com os entrevistados (Finlay, 2002).

⁵⁵ Para garantia do anonimato dos Mestrados, não são reveladas as fontes desta informação.

A análise de conteúdo

A investigação interpretativa centra-se na construção de significados que se processa na relação entre os atores sociais e as condições ecológicas da ação em que se envolvem (Lessard-Hérbert et al., 1994). Ora, a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, aplicável nas várias fases de investigação, que se orienta para desvendar significados (Grawitz, 1984). Portanto, a utilização desta técnica foi fundamental, por permitir enriquecer a compreensão dos discursos e das mensagens, clarificando constructos semânticos e sintáticos de forma sistemática, de modo a fundamentar interpretações quanto às variáveis em foco. A análise de conteúdo dos planos de estudos dos mestrados e das competências focadas permitiu produzir inferências sobre as condições de produção dos documentos, bem como articulações entre as suas motivações e o contexto de produção dos mesmos (Bardin, 1979).

Fizemos análise de conteúdo de todas as entrevistas realizadas, procurando “deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” a partir das narrativas (Bardin, 1979, p. 39). Por meio de inferências quanto às “condições de produção/receção das mensagens” (Bardin, 1979, p.42), particularmente sobre as motivações das afirmações dos entrevistados e suas associações aos debates em foco, no campo do trabalho social, procurámos construir um quadro interpretativo que clarificasse a “correspondência entre as estruturas semânticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas” (Bardin, 1979, p.41).

É importante considerar que a proximidade entre investigador e entrevistados constituiu uma vantagem na análise dos discursos. Tal proximidade decorre, na dimensão socioprofissional, do conhecimento do campo e do contacto com trabalhadores sociais em formação, e na dimensão educativa, da partilha de um mesmo espaço social. A vantagem concretiza-se, em primeiro lugar, na compreensão da linguagem do campo, pois, a partilha da mesma linguagem, que pode ser tida como pertença a uma comunidade linguística, é uma garantia da efetividade da comunicação (Araújo, 2004). Em segundo lugar, o conhecimento das características e dinâmicas do campo, permite perspetivar as condições de produção das mensagens, e o contexto no qual e sobre o qual estas se produzem (L’Ecuyer, 1990).

3.2 Ponto de partida: a dimensão educativa

A FPG em trabalho social surge na segunda década do séc. XXI. Como já indicado, as bases de dados da DGES, relativas à oferta de mestrados registada no ano letivo de 2012/2013, constituíram o primeiro suporte desta pesquisa. É importante frisar que nesta abordagem se negligenciou a oferta educativa vocacionada para a gestão de OES, ou análogas. Assim, mediante a aplicação de filtros,

analisou-se a informação publicada sobre 14 cursos nas páginas institucionais das IES. Para os objetivos desta pesquisa, interessavam cursos de carácter transversal e integrador, com pelo menos dois anos de atividade, tendo-se definido, entre 2010 e 2011, o limite temporal de acreditação preliminar ou prévia dos mesmos. Assim, chegámos a uma lista de 12 mestrados (anexo 4).

A seleção dos cursos fez-se com base nos seguintes critérios de diversidade interna: i) subsistema de ensino (público/privado); ii) tipo de ensino (universitário/politécnico); iii) conteúdos e orientações programáticas; iv) localização geográfica; v) e trajetórias históricas das instituições. De 12 mestrados, foram selecionados três, dos quais conseguimos ter acesso a dois, no período previsto para esta fase de recolha de dados⁵⁶.

Os cursos selecionados são de oferta pública, o primeiro do subsistema universitário e o segundo do politécnico. O **Mestrado A**, embora centrado na intervenção social, tem um enfoque especializado no empreendedorismo social e na inovação social, o **Mestrado B**, também centrado na intervenção social, inclui enfoques especializados a diferentes necessidades sociais da atualidade. O **Mestrado A** é ministrado numa IES situada na Região Centro e o **B** numa IES da Região Norte. As duas IES têm percursos históricos bem distintos (Mestrado A, 2013; Mestrado B, 2013⁵⁷). Ambos os cursos têm a duração de dois anos letivos, correspondentes a 120 ECTS, sendo o segundo ano dedicado ao desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de intervenção.

Os dois mestrados apresentaram particularidades que os destacaram, atribuindo-lhes maior relevo para concretização dos objetivos deste estudo. O **Mestrado B** divide-se em duas especializações e ambas incluem a realização de estágios e respetivo acompanhamento pedagógico. O **Curso A** tem a peculiaridade de incluir as designações-chave das teorias da inovação e empreendedorismo sociais, indicando a maior probabilidade dos destinatários e dos pós-graduados se inserirem em OES.

Para a seleção, interessou-nos a diferenciação entre os dois casos, no que respeita: aos objetivos dos cursos; à caracterização dos destinatários e às condições de admissão; aos posicionamentos teórico-metodológicos revelados nos currícula; à natureza dos projetos de finalização do curso e aos modos de acompanhamento dos mesmos. Esta diferenciação será explanada no Capítulo V. Aqui, há que justificar a relevância dos elementos diferenciadores. Os objetivos definidos por cada mestrado são reveladores da sua orientação no tecido social, na medida em que espelham a compreensão da sua função social, bem como das suas aspirações pedagógicas. A caracterização dos destinatários e as condições de admissão auxiliam a identificação, ou não, de inclinações ou preferências por

⁵⁶ Prevista entre final do ano letivo 2012/2013 e início do ano letivo, de 2013/2014.

⁵⁷ Por motivos de garantia do anonimato dos mestrados, todas as fontes com estas designações não poderão ser incluídas na lista de referências.

determinados grupos profissionais, ou tipos de empregadores dos destinatários. Conhecer os posicionamentos teórico-metodológicos adotados é crucial para avaliar a orientação dos cursos no *continuum* entre os paradigmas de intervenção social. A natureza dos projetos de conclusão do curso e o seu modo de acompanhamento constituem um indicador do grau de intensidade da promoção de um determinado modelo profissional.

Numa primeira análise, depreendemos que embora se enquadrassem no mesmo domínio, os dois casos apresentavam perfis bem distintos. O **Mestrado A** parecia mais focado na dimensão gestionária e organizacional da criação e desenvolvimento de respostas sociais, enquanto o **B**, mostrando-se mais direcionado para o desenho e desenvolvimento de projetos de intervenção social, se aproximava sobretudo da prática profissional do educador social. Dado o exposto, considerámos estar perante dois casos de estudo com significativa diferenciação e suficientes pontos em comum para a realização de uma análise rica, reflexiva e com grau plausível de comparabilidade.

3.2.1 Abordagem aos mestrados selecionados

O processo de construção de conhecimento sobre os mestrados foi cimentado por análise documental e por entrevistas estruturadas. A análise documental foi realizada entre Dezembro de 2013 e Junho de 2015. Detalhadamente, as fontes documentais analisadas no estudo do **Mestrado A** foram: o relatório de auto-avaliação, elaborado em 2011/2012; duas fontes eletrónicas de 2013; o Decreto-Lei que regulamenta a sua alteração, em 2012; e as FUC (disponibilizadas pela equipa docente) referentes ao ano letivo de 2011/2012. Para a descrição e análise do Mestrado B foram utilizadas como fontes documentais: o relatório de auto-avaliação de 2014; o regulamento do curso de 2011; o edital de abertura, referente a 2014; e as FUC (disponibilizadas no sítio institucional do curso e facilitadas pela equipa docente, quando este era omissivo), na maioria referentes a 2012/2013, uma a 2013/2014 e duas já a 2014/2015. Para garantia do anonimato dos mestrados: todas as fontes documentais foram omitidas, sendo substituída a nomenclatura de algumas; foram, também, substituídas por códigos as referências a entidades ou indivíduos; verificou-se que os trechos diretamente citados das fontes documentais não produziam resultados em pesquisa Google, em Dezembro de 2016 (como tal, considerou-se que não colocariam em causa o anonimato das fontes).

Como se desenvolve no Capítulo V, nesta dimensão, interessou-nos conhecer e sistematizar os saberes e competências-chave veiculados pelos curricula; assim como compreender como são promovidos modelos profissionais durante a formação; e ainda, que princípios éticos e deontológicos são partilhados, e qual a intensidade dessa partilha. Complementando os discursos dos entrevistados,

a documentação de cada curso, permitiu-nos fazer uma análise focada nos resultados esperados da aprendizagem, e uma análise categorial dos planos de estudos.

Dos objetivos expressos nos documentos de apresentação dos mestrados, pudemos deduzir as competências centrais a desenvolver e as orientações gerais que guiam os processos formativos. No passo seguinte, pudemos identificar as diversas competências potenciadas nas UC, a partir das FUC, fazendo a contagem de unidades de descrição de uma competência ou conjunto articulado de competências, associadas a um tipo de conhecimento. Analisámos esta informação com recurso à tipologia mencionada na parte teórica, que distingue três ordens de conhecimento e respetivo domínio de competência: conhecimento declarativo ou teórico/saber-saber; conhecimento procedimental ou processual/saber-fazer; conhecimento atitudinal/saber-ser/estar (Zabala, 1998; Anderson et. al., 2001; López, 2000; Weinert, 1996 in Peralta & Rodrigues, 2006; Valadares & Moreira, 2009). Com base nesta operação e na interpretação dos discursos dos docentes sobre as orientações e acompanhamento dos discentes, propomo-nos refletir quanto à potencial promoção de modelos profissionais nos cursos.

A análise categorial aos planos de estudos concretizou-se num processo de associação e dissociação dos conteúdos programáticos, que nos permitiu, primeiramente, distinguir conjuntos e subconjuntos de conteúdos programáticos ministrados, aos quais atribuímos designações agregadoras. Posteriormente, procedemos à ponderação do peso de cada categoria e subcategoria face à carga horária de cada curso. Por último, desenvolvemos uma análise comparativa entre os dois mapas categoriais. O desenho do mapa categorial partiu dos dados presentes nas FUC, procurando respeitar as suas especificidades, mas ao mesmo tempo, garantir alguma uniformidade que permitisse fazer comparações.

Numa primeira escala, criámos quatro grandes categorias que incluem, respetivamente: *Metodologias e Práticas de Investigação* – todos os conteúdos relativos à conceção e/ou condução de processos de investigação/conhecimento de dada realidade social; *Metodologias e Práticas de Intervenção Social* – todos os conteúdos relativos à conceção e/ou condução de processos de interação/construção de relações entre atores num dado contexto de intervenção social; *Paradigmas da Intervenção Social* – todos os conteúdos correspondentes a perspetivas teóricas fundamentantes dos processos de interação/construção de relações entre atores num dado contexto de intervenção social; *Perspetivas sociopolíticas e económicas* – todos os conteúdos referentes a modelos de relação entre os setores económicos, assim como às políticas sociais e económicas, e à focalização seletiva em necessidades sociais. Esta primeira escala de análise está exposta no Capítulo V, no quadro 6.

Na segunda escala, a criação das subcategorias (anexo 5) pautou-se pela fidelidade aos conteúdos programáticos plasmados nas FUC. Assim, em *Metodologias de Investigação*, no **Mestrado A**, considerámos como *Desenho do Projeto de Investigação* todos os conteúdos associados à conceção de planos de investigação; *Métodos qualitativos*, todas as referências ao domínio de processos compreensivos de investigação; *Métodos mistos*, todos os conteúdos relativos ao desenho de projetos mistos e ao domínio de processos extensivos e intensivos; *Análise Qualitativa*, todas as menções a métodos e ferramentas analíticas apropriadas para interpretar dados com enfoque qualitativo. Já no **Mestrado B**, incluímos em *Investigação-ação* todos os conteúdos associados aos processos de investigação flexíveis, orientados para propósitos de intervenção, com maior ou menor grau de participação dos atores; em *Estudos de Caso*, considerámos todas as referências à investigação aprofundada de uma realidade social específica; em *Técnicas de Recolha de Dados*, incluímos todas as menções a técnicas de recolha de dados; em *Etnografia*, incluímos todas as referências a processos de construção do conhecimento baseados na interação prolongada, com forte recurso à observação participante. A comparação entre os mapas categoriais dos dois mestrados deu-nos a possibilidade de tecer ilações quanto ao posicionamento paradigmático relativo de ambos.

Com as entrevistas a docentes e coordenadoras dos mestrados, procurámos captar a profundidade das múltiplas expressões da realidade vivida que os documentos não permitem abarcar. Como tal, constituíram-se como uma mais-valia para o aprofundamento da dimensão educativa, e logo, para o alcance dos objetivos da investigação. O guião de entrevista (anexos 6 e 7) foi orientado, fundamentalmente, para *avaliar o posicionamento dos mestrados face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais*. Detalhadamente, as entrevistas serviram para: i) compreender as representações dos atores envolvidos, nomeadamente, no que toca aos objetivos e funções dos mestrados; ii) conhecer as práticas pedagógicas utilizadas, através do discurso dos próprios docentes; iii) aceder às conceções dos atores sobre as temáticas dos cursos. As coordenadoras foram convidadas a refletir, em maior profundidade, sobre as questões relativas à conceção, estratégia, evolução e monitorização dos cursos. Para medir a proximidade e distanciamento dos entrevistados face aos dois paradigmas da intervenção social, consideramos como indicadores, a proficuidade e intensidade de referências aos aspetos apresentados no quadro 1. A maioria destes repetem-se na dimensão socioprofissional, visto que naquela se foca o posicionamento dos trabalhadores sociais face aos paradigmas da intervenção.

Indicadores de proximidade aos paradigmas de intervenção social	
Assistencialismo	Inovação social
Modelo de trabalhador social instrumental e positivista	Modelo de trabalhador social axio-racional e reflexivo
Conceções tradicional e comportamental do ensino no domínio do trabalho social	Conceções humanista, crítica e cognitiva do ensino no domínio do trabalho social
Centralidade do trabalhador social na relação com os públicos; e ao caráter passivo das populações assistidas, numa ótica de responsabilização das mesmas	Promoção da autonomia e desenvolvimento dos públicos; e à manifestação de preocupações éticas no relacionamento com os públicos
Caráter remediativo da intervenção; e centralidade das necessidades básicas na intervenção	Caráter holístico da intervenção; e foco na promoção da cidadania
Legitimidade da centralidade dos decisores políticos e das organizações no desenvolvimento da intervenção	Necessidade de cooperação inter-organizacional e inter-setorial

Quadro 1 - Indicadores de proximidade aos paradigmas de intervenção social

Dada a amplitude do objeto de estudo, a cimentação teórica do guião construído foi de abordagem eclética. No largo espectro, este instrumento ancora-se nas teorias da inovação social e do empreendedorismo social, e na problematização do conceito de trabalho social. Particularizando, no âmbito das práticas pedagógicas, considerou-se a abordagem tripartida do conhecimento, a que já nos referimos. Ainda no mesmo tema, respeitando a socialização pré-profissional praticada durante a formação, especificamente, as orientações veiculadas pelos docentes, baseamo-nos no conceito de modelo profissional (Dubar, 1997).

As entrevistas aos elementos do **Mestrado A** foram realizadas entre Maio e Junho de 2013, as entrevistas aos representantes do **Mestrado B** foram realizadas entre Outubro e Novembro do mesmo ano. O quadro 2 apresenta a caracterização destes entrevistados.

Entre os cinco entrevistados do **Mestrado A**, três foram entrevistados, individualmente, na qualidade de docentes. Os restantes dois elementos foram entrevistados coletivamente, enquanto coordenadoras, embora assumam também funções como docentes do curso. Os entrevistados do **Mestrado B** são, também, cinco. Uma das entrevistas foi coletiva, dada a partilha de UC por duas das docentes. Uma das entrevistadas foi-o, na qualidade de coordenadora do curso, que acumula com funções de docência.

Código	Gênero	Idade	Escolaridade	Formação académica	Cargo(s) ocupado(s)	Departamento⁵⁸
A1	F	45	Doutoramento	Sociologia	Docente	Sociologia
A2	F	44	Doutoramento	Serviço Social	Docente	Serviço Social
A3	F	59	Doutoramento	Sociologia	Docente/Coordenadora	Sociologia
A4	F	43	Doutoramento	Serviço Social	Docente/Coordenadora	Serviço Social
A5	M	48	Doutoramento	Psicologia	Docente	Sociologia
B1	M	38	Doutoramento	Filosofia	Docente	Ciências da Educação
B2	F	54	Doutoramento	Psicologia	Docente/Coordenadora	Psicologia
B3	F	36	Doutoramento	Psicologia	Docente	Psicologia
B4	F	56	Doutoramento	Psicologia	Docente	Psicologia
B5	F	46	Doutoramento	Comunicação Social/ Educação Social	Docente	Ciências da Educação

Quadro 2 - Caracterização geral dos entrevistados, elementos das equipas docentes dos Mestrados A e B

O quadro 2 revela que todos os entrevistados têm o grau de Doutor, sendo a Psicologia a área de formação mais comum. Relativamente à faixa etária, os entrevistados do Mestrado B têm uma média de idades ligeiramente menor (46 anos, face a 48).

A análise das entrevistas radicou-se nos seus objetivos, assumindo os temas focados no guião de entrevista como categorias, posteriormente diferenciadas em subcategorias, a partir dos aspetos mencionados pelos entrevistados. Deste modo, garantimos não só a resposta, ou pelo menos o esforço de resposta, ao propósito das entrevistas, como também conseguimos respeitar a expressão das posições e representações dos entrevistados (anexo 8). Tal operação articulou-se com a construção de conhecimento sobre a estrutura e as orientações estratégicas dos mestrados, baseada nas fontes documentais. Assim, começámos por interpretar os objetivos dos cursos e as motivações da sua criação, focámos a evolução dos mestrados e do seu posicionamento no tecido social e institucional envolvente, atentámos nas características dos corpos docentes e das coordenações dos mestrados, analisámos os respetivos planos de estudos, assim como as práticas pedagógicas, e ponderámos, ainda, os posicionamentos teórico-metodológicos expressos pelos entrevistados de ambos os casos.

⁵⁸ No intuito de garantir o anonimato das entidades envolvidas neste estudo, optámos por uma designação da subdivisão das suas estruturas organizacionais não utilizada por nenhuma delas.

3.3 Dimensão socioprofissional

Nesta dimensão, recorreremos, particularmente, a entrevistas individuais, pois estas nos permitiriam aceder às manifestações de traços identitários quer de construção mais reflexiva, quer de construção mais gregária (Fernandes, 2006; Stets e Burke, 2000).

O processo de contacto com potenciais entrevistados apresentou alguns obstáculos devidos ao carater reduzido destes coletivos. No **Mestrado A**, a estes obstáculos acresceram a dispersão geográfica dos mestres e as incompatibilidades horárias relativas às deslocações da investigadora. As entrevistas foram realizadas entre Fevereiro e Novembro de 2014.

Mediante os objetivos do estudo, procurámos diversidade de trajetórias entre os entrevistados, relativamente aos seguintes critérios: variação de tempo de trabalho na posição atual/experiência profissional anterior (incluindo anterior ao mestrado), data de conclusão da formação, cursos e escolas de origem, (assim como das variáveis sexo e idade). O processo de seleção dos entrevistados foi mediado por informantes privilegiados e facilitado pela inserção da investigadora numa das IES promotoras de um dos cursos.

A preocupação em conseguir a maior aproximação possível à realidade estudada, em toda a sua amplitude, levou-nos a construir um guião de entrevista detalhado, focado nas trajetórias formativas e profissionais (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999). A entrevista proporcionou aos sujeitos momentos de revisitação das suas memórias e de reflexão sobre o significado, quer das experiências vividas, quer das próprias memórias, bem como de reflexão sobre a sua visão e o seu posicionamento nos tecidos sociais e organizacionais em que se enquadram (Pollak, 1992). Por este motivo, consideramos que estas entrevistas constituem histórias de vida parciais, centradas na formação académica e na atividade profissional dos sujeitos. Esta focalização corresponde aos objetivos do estudo, dos quais não faz parte o conhecimento aprofundado das biografias dos sujeitos nem a recolha de testemunhos únicos, tratando-se de histórias de vida parciais e múltiplas. Constituem relatos detalhados e reflexivos de uma fase da vida dos sujeitos, que corresponde à idade adulta, cuja análise comparativa facilitou a compreensão abrangente da multiplicidade de vivências e representações dos atores (Poirier et al., 1999). Podemos também perspetivar estas entrevistas como retratos sociológicos parciais, no sentido em que se exploram duas esferas cruciais da socialização: formação e atividade profissional, focando nas trajetórias individuais, transições importantes, potenciadoras de alterações, bifurcações ou crises disposicionais, como a entrada no ensino superior e o ingresso na FPG, a entrada na atividade profissional e as alterações de ocupação, e/ou contextos laborais (Lahire, 2002).

As entrevistas foram orientadas primeiramente para *compreender como se constroem os processos de identificação dos trabalhadores sociais pós graduados, inseridos na ES, atendendo à proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e ao campo organizacional* e, complementarmente, para *avaliar o posicionamento dos trabalhadores sociais face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais*. Logo, possibilitaram o aprofundamento da temática-chave da investigação, constituindo, pois, um instrumento com peso fulcral.

O guião (anexo 9), à imagem do roteiro orientador (anexo 10), foi construído com base nas teorizações sobre as identidades, expostas no Capítulo III (Dubar, 1997; 2006; Veloso, 2004, 2007; Sets & Burke, 2000, 2001; Pinto, 1991), e nas perspetivas do trabalho social, exploradas no Capítulo II (Martins, 1999; Clarke, 1996; Parton, 1996; Petrus, 1998; Chopart, 2003a; Dominelli, 2004; Amaro, 2009). Logo, centra-se nos “processos de identificação” e “identização” em torno da atividade profissional dos trabalhadores sociais, com particular focalização nas variáveis envolvidas na preponderância da atividade profissional na construção identitária, particularmente a “relação ideológica com o trabalho e com as profissões” (Pinto, 1991). Notemos que, no caso dos trabalhadores sociais, esta relação ideológica assume um duplo sentido, pois não se refere apenas à condição de trabalhador e aos significados do trabalho, implica, também, uma perceção da condição dos cidadãos excluídos ou desfavorecidos que de alguma forma são apoiados pelos sistemas de segurança social, e, logo, constituem a esmagadora maioria dos seus públicos. A condição de trabalhador social pressupõe, assim, um entendimento sobre a pobreza, a exclusão, e em suma, as diversas ordens de estratificação social (Clarke, 1996; Dominelli, 2004). Neste sentido, a proximidade ao assistencialismo, enquanto paradigma tradicionalista do trabalho social que o orienta para a correção das inaptações do indivíduo aos sistemas sociais, com ênfase na satisfação de necessidades básicas, revela uma posição ideológica oposta à que se lê na identificação com o paradigma da inovação social que orienta o trabalho social não só para a inserção, mas também para inclusão social, focando o acesso a direitos e a democratização das estruturas para o exercício pleno da cidadania, numa resposta holística às necessidades sociais que potencie o desenvolvimento pessoal e espacial. Esta última defende o enraizamento territorial ou comunitário das respostas organizacionais e uma cooperação inter-organizacional e inter-setorial alargada, com o intuito de efetivar a mudança social a nível sistémico, enquanto, a primeira preconiza a manutenção do *status quo*, sobrevalorizando a autoridade e *as rotinas organizacionais*⁵⁹, no quadro de uma intervenção burocratizada por respostas organizacionais

⁵⁹ O itálico utilizou-se para destacar no texto os indicadores apresentados no quadro 2.

(Amaro, 2000; Dees, 2001; Chopart, 2003a; Nilsson, 2003; Carvalho, 2006; Mulgan, Rushanara, et al. 2007; Mulgan, Tucker et al., 2007; Bloom & Dees, 2008; Martins, 2008; Soja, 2009; Amaro, 2012). Assim, tivemos atenção à quantidade e à intensidade das referências feitas pelos atores aos pressupostos centrais de cada um dos paradigmas sistematizados no anexo 10.

De uma forma transversal, jogámos com os conceitos de «identidade social» e «identidade estatutária ou de papel» de Stets e Burke (2000, 2001), procurando sempre distinguir a intensidade da *identificação com o grupo profissional* restrito a cada tipo de formação, a que podemos chamar, *grupo profissional associado à FI* e com o *conjunto alargado dos trabalhadores sociais*, tendo em conta, a identificação com o papel profissional específico à formação do(s) entrevistados, ou com ou papel abrangente de trabalhador social. Perspetivando as inter-relações entre as dimensões individual, grupal ou social e estatutária, procurámos observar as evidências da *apropriação personalizada da atividade profissional*.

Procurámos, também, dar conta da evidência ou ausência de fatores identitários das duas últimas dimensões definidas por Dubar (1997) – “trajetória socioprofissional” e “relação com a formação”; analisando *a importância atribuída a papéis anteriores, e a comparação entre estes e o papel profissional atual*; bem como a *proximidade identitária face aos dois níveis de formação*. Consideramos, ainda, como “operadores identitários” *a importância atribuída aos “saberes adquiridos” em contexto laboral* e a “perspetiva de carreira” (Velo, 2004), focando os projetos de futuro profissional e formativo dos sujeitos.

No que respeita à avaliação da proximidade ou distanciamento relativamente ao campo organizacional, centramo-nos nos conceitos de identificação e de implicação organizacional, o primeiro definido por Pratt (1998, p. 173) como a situação em que “as crenças que um indivíduo tem acerca da sua organização se tornam auto-referenciais ou auto-definidoras”, e o segundo entendido como o laço psicológico entre o indivíduo e a organização (Tavares, 2011). Para Pratt (1998), a primeira noção pressupõe a apropriação individual de crenças e valores organizacionais, enquanto a segunda se refere à aceitação dos mesmos pelo indivíduo.

É relevante frisar que a implicação organizacional se processa em diversas escalas, podendo o elo principal de vinculação do sujeito ser a organização no seu todo, o grupo de trabalho, ou mesmo os públicos. Nesta ótica, quanto mais distante for o referente da organização em si, menor é a implicação organizacional global (Hunt & Morgan, 1994). Do mesmo modo, a identidade organizacional é apenas uma das categorias sociais disponíveis à identificação socioprofissional (Velo, 2004; Tavares, 2011). Percecionando o contexto organizacional, no enquadramento mais lato do contexto

de intervenção social, focámos de modo integrado as diversas escalas de vivência da atividade profissional (equipa, públicos, organização, território, temática de intervenção). De acordo com as teorias da implicação multifocalizada (Hunt & Morgan, 1994), considerámos que desta forma seria mais apurada a avaliação da efetiva influência da pertença organizacional no desenvolvimento identitário, podendo diferenciar-se desta esfera os fatores relativos a outras áreas envolvidas no exercício da atividade profissional. Assim, focámos a *implicação/envolvimento* e a *identificação com os contextos de trabalho*. Numa focalização mais específica ao contexto organizacional, observámos a *participação nos diversos níveis da gestão organizacional*, dada a relação entre a perceção da legitimidade das relações de poder e a identificação organizacional (Tjafel & Turner, 1979; Tavares, 2011), bem como o *envolvimento no dia-a-dia* e na *história da organização*, relevantes para a compreensão da intensidade de referências identitárias.

Em articulação direta com a participação no «ciclo de vida da organização», considerámos incontornável focar a sua relação com a cultura organizacional que, no âmbito da economia social, é considerada por vários como um elemento diferenciador (Evers, 1996; Ferreira, 2004, 2009; Laville, 2011; Hespanha & Santos, 2011; Parente, 2011; Martinho, 2011; Paiva et al., 2015). A cultura organizacional é definida por Sainsaulieu e Segrestin (1987) como «o flexível cimento simbólico de valores partilhados, que confere sentimento de pertença», logo, está envolvida no desenvolvimento de processos de implicação e de identificação. Assim, procurámos captar a *apropriação da cultura organizacional*, assim como o *envolvimento dos sujeitos na construção da cultura organizacional*.

Sendo evidenciada a correlação positiva entre a implicação e a identificação organizacionais e a satisfação no trabalho (Hogg, 1992; Alcobia, 2011), considerámos relevante articular indicadores desta dimensão na análise da proximidade identitária dos sujeitos às organizações empregadoras. Dado o carácter complexo e multifacetado da teorização sobre a satisfação no trabalho, decidimos focar-nos nas evidências de realização dos entrevistados, situando-nos ao nível das necessidades de auto-realização e autoestima da pirâmide de Maslow (1954) que Herzberg (1966) associa aos fatores intrínsecos de satisfação, ou fatores motivadores, relacionados com o conteúdo do trabalho e a autonomia das funções. Observámos, então, a *realização dos atores com as funções desempenhadas*. Dada a relação entre a auto-realização e o desenvolvimento pessoal proposta por Maslow (1954), considerámos legítimo apreender evidências de projeção das características pessoais na atividade profissional, ou por outra, evidências da incorporação dos papéis profissionais na construção identitária.

No anexo 10 sistematizamos os indicadores considerados (acima, a *itálico*), para perceber o posicionamento dos indivíduos face ao paradigma assistencialista e ao paradigma da inovação social, bem como os indicadores definidos para avaliar o peso relativo da formação académica e da pertença organizacional na construção identitária, em articulação com as quatro partes do guião de entrevista e seus objetivos operacionais. Importa referir que nem todos os indicadores definidos foram observáveis com a mesma profundidade nos discursos dos sujeitos. Por esse motivo, no Capítulo VI, centrámos a discussão sobre aqueles que revelaram maior presença nas narrativas e maior peso na construção identitária dos sujeitos.

As entrevistas aos trabalhadores sociais foram analisadas, de forma análoga às entrevistas da dimensão educativa, por análise categorial centrada em unidades de conteúdo ou significado, mediante seleção de unidades de registo e de contexto, e sua comparação, com intuito de clarificar a associação ou dissociação entre temas na estrutura discursiva dos sujeitos, de modo a compreender o seu posicionamento no campo em análise (Bardin, 1979). A análise de conteúdo partiu da construção de um mapa categorial inicial, através da seleção temática radicada no guião de entrevista e orientada pelo conjunto de indicadores a este articulados, mas não limitada por estes. Posteriormente, procedeu-se à seleção de unidades de registo definidas pelo seu conteúdo ou significado, e em seguida fez-se a sua comparação com as respetivas unidades de contexto, de modo a constituir subcategorias e novas categorias a integrar no mapa categorial (anexo 11). Este processo de clarificação das unidades de significado teve o intuito de aprofundar a compreensão das representações dos sujeitos, aproximando-nos da sua estrutura conceptual. Para tal, guiámo-nos por critérios de associação e dissociação entre temas, incluídos no guião da entrevista e/ou visados pelos indicadores pré-definidos, e ainda de outros temas levantados espontaneamente pelos entrevistados que assumem relevância nos processos de construção identitária (Bardin, 1979). Cada tema foi analisado em profundidade nos discursos dos entrevistados, sendo constituídas subcategorias e novas categorias, sempre que a expressão de um entrevistado assumia particularidades relevantes, nomeadamente pela associação ou dissociação com outros temas, incluídos ou não no escopo dos indicadores pré-definidos. Deste modo, tentámos interpretar fielmente as mensagens transmitidas por cada entrevistado, adensando a análise das suas representações e vivências partilhadas, bem como as vias de comparabilidade e diferenciação entre entrevistados.

Para a enumeração das unidades de registo, tivemos em conta a sua frequência, isto é, o número de vezes que se repetem, dando particular relevo à frequência dos temas centrais para os objetivos da entrevista; foi também observada a intensidade com que os temas foram focados pelos entrevistados, isto é, a carga emocional demonstrada pela linguagem verbal e não verbal, bem como a posição ou

orientação dada a conteúdos bidirecionais ou dialéticos (por exemplo, posicionamento metodológico no trabalho social, grau de identificação como trabalhadores sociais), e ainda, a ocorrência simultânea de temas, de modo a aferir a sua associação ou dissociação (Bardin, 1979).

A análise das narrativas destes trabalhadores sociais permitiu desenhar uma tipologia de perfis de trabalhador social pós-graduado. Esta operação foi cimentada por duas óticas de abordagem aos dados recolhidos. Numa ótica horizontal, os procedimentos analíticos permitiram a clarificação de proximidade, distanciamento e complementaridade entre as posições dos entrevistados perante os diversos tópicos discursados. Deste modo, fez-se a redação de sínteses das tendências de resposta, de modo a identificar posições-tipo, agregando-as posteriormente na configuração da tipologia. Numa ótica vertical, a análise orientou-se para a redação da trajetória formativo-profissional de cada entrevistado, em caracterizações sintéticas que destacam as particularidades de articulação entre variáveis independentes e os eixos da tipologia apresentada. Estas caracterizações permitiram uma comparação horizontal configuradora de uma imagem compreensiva geral sobre os entrevistados, que é apresentada no Capítulo VI.

Segundo as propostas da Teoria Crítica apresentadas pela Escola de Frankfurt, consideramos que as condições objetivas que configuram as oportunidades de vida dos atores têm impactos nas representações desenvolvidas pelos mesmos, particularmente, na forma como estes concebem tais oportunidades. Assim, perspetivamos a relevância de evidenciar proximidades fatuais entre os entrevistados no que toca à posição ocupada nos sistemas organizacionais e, articuladamente, na estrutura classista (Wright, 2013 [1985]). Esta dimensão revelou-se estruturante na comparação entre as posições dos entrevistados, em articulação com a esfera formativa. Por este motivo, tivemos em conta o cargo ocupado e o grau de escolaridade, por serem indicadores da posição ocupada nas hierarquias organizacionais, tal como do lugar de classe (Wright, [1985], 2013). Considerámos a idade e o género dos sujeitos, por constituírem fatores não classistas de estratificação social; e ainda, a FI, o mestrado frequentado e a situação face ao mesmo, por diferenciarem os sujeitos.

Conforme evidencia o quadro 3 temos dez entrevistados, cinco de cada Mestrado, o mesmo número de homens e mulheres, com idades entre os 23 e os 52 anos. Apresentamos, aqui, uma codificação numérica dos entrevistados, que será substituída, no Capítulo VI, por uma codificação simbólica decorrente da tipologia que constitui o resultado final da exploração desta dimensão de análise.

Entrevistado/a	Género	Idade	Mestrado	Situação face ao Mestrado	Formação Inicial	Cargo ocupado
1	M	24	B	A concluir	Educação Social	Ajudante de Ação Direta
2	M	23	B	A concluir	Educação Social	Técnico-profissional
3	F	37	B	Concluído	Educação Social	Técnica de formação
4	M	32	B	Concluído	Educação Social	Adjunto da Direção e Educador social
5	M	32	A	A concluir	Sociologia	Coordenador de Projeto ⁶⁰
6	F	52	A	A concluir	Serviço Social	Diretora Técnica
7	F	29	A	Concluído	Serviço Social	Assistente social
8	F	34	B	Concluído	Serviço Social	Diretora Técnica e Assistente Social
9	M	44	A	Concluído	Gestão	Gestor de projeto
10	F	34	A	Concluído	Gestão de Empresas	Responsável do Departamento Financeiro e investigadora

Quadro 3 - Caraterização geral dos trabalhadores sociais

Este quadro apresenta a caraterização geral dos sujeitos, servindo de ponto de partida para uma análise factual comparativa dos mesmos. No que respeita ao cargo ocupado, verifica-se uma variedade considerável de funções, bem como de posições hierárquicas. Verificámos que três dos entrevistados ocupam funções duplas, isto é, acumulam funções relativas a cargos distintos na OES em que se inserem. Outro entrevistado acumula com as funções desempenhadas na OES a atividade de docência numa IES.

No momento da entrevista, quatro dos entrevistados, dois de cada curso, encontravam-se ainda em situação de conclusão do mestrado, possuindo, pois, o grau de licenciados, enquanto os restantes seis eram detentores do grau de mestre. Um dado geral relativamente aos elementos do **Mestrado A** é a maior diversidade de formações de base, justificada pelo carácter transversal das temáticas. Quanto aos mestres e mestrandos do **Curso B**, verifica-se que a maioria detinha formação de base em Educação Social. Na caraterização socioeconómica e socioprofissional dos entrevistados, que será exposta em três quadros, interpretados no Capítulo VI de acordo com o quadro teórico-metodológico, tivemos em conta:

⁶⁰ Posição ocupada até poucos dias antes do momento da entrevista.

- i) a posição na estrutura e dinâmicas organizacionais – o cargo ocupado, e a antiguidade de pertença às organizações empregadoras;
- ii) a posição na CPP/2010 desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estatística, I.P. (INE, I.P.), em articulação com categorizações internacionais como a CITEP/2008 (Quadro 11). Recordemos que estas “taxonomias oficiais, investidas de um valor quase jurídico, sobretudo nas relações entre empregadores e empregados (...) tende a fixar as hierarquias”, tornando-se “uma espécie de regra jurídica de percepção social” (Bourdieu, 2011, p. 151-152).
- iii) o lugar de classe dos entrevistados – o grau de escolaridade, a função profissional desempenhada, discriminando o exercício ou não de chefia, bem como o grau de controlo do próprio trabalho (Quadro 12). Quanto ao critério de propriedade dos meios de produção, tínhamos informação prévia quanto à sua ausência, em todos os casos⁶¹. Por acréscimo, tivemos em conta o nível de rendimento, variável que por si só não é suficiente para a definição do lugar de classe, mas que constitui um dado complementar, dado que a variação salarial entre diferentes posições hierárquicas, ainda que constitua uma variável dependente, revela o diferencial de acesso ao excedente, constituindo, pois, um elemento de diferenciação classista entre assalariados (Wright, 2013 [1985]).
- iv) a classe de origem dos entrevistados – o grau de escolaridade e a ocupação profissional dos progenitores, tendo em conta o desempenho, ou não, de funções de chefia (Quadro 13).

Apresentado o roteiro e as características gerais da realidade empírica em análise, nos capítulos V e VI, expomos o desenvolvimento da investigação.

⁶¹ Seleccionamos esta tipologia, em detrimento de outras construídas no contexto nacional, como, por exemplo a tipologia ACM (Almeida, Costa, Machado, 1988; Machado et. al., 2003), em geral, por considerarmos que o carácter tri-dimensional da mesma lhe atribui maior amplitude, e em particular, por permitir maior desagregação na categorização das posições profissionais dos entrevistados (A saber, de acordo com a tipologia ACM, quase todos os entrevistados seriam apresentados como PTE – Profissionais Técnicos de Enquadramento, e dois deles como EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais. Com a tipologia W, temos maior desagregação: Trabalhadores semi-credenciados; Não gestores peritos; Supervisores Peritos e Gestores Peritos).

Capítulo V – Contextos e práticas de formação pós-graduada em trabalho social

Neste capítulo, caracterizamos o **Mestrado A** e o **Mestrado B**, comparando-os mediante os seguintes eixos analíticos: objetivos e motivações fundadoras; evolução dos cursos e sua relação com a sociedade, nomeadamente, com os destinatários; perfis do corpo docente e da coordenação dos mestrados; conteúdos dos planos de estudos; práticas pedagógicas; posicionamento teórico dos entrevistados no âmbito de estudos dos cursos. Esta caracterização foi feita a partir de procedimentos de análise documental⁶², bem como, de análise de conteúdo, categorial, às entrevistas a cinco docentes de cada curso, incluindo as coordenadoras dos mesmos. Tal abordagem orientou-se para o objetivo de *avaliar o posicionamento dos mestrados face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais*.

1. Apresentação dos casos de estudo

O Mestrado A é um curso com a duração de quatro semestres, correspondendo a 120 ECTS, cuja conclusão implica a realização de um projeto de intervenção ou de uma dissertação. Teve a sua primeira edição no ano letivo de 2009/2010, tendo surgido da parceria entre duas unidades orgânicas de uma mesma IES situada na Região Centro de Portugal.

Na sua origem está a aposta de alguns docentes de uma das unidades orgânicas na promoção de uma formação sólida e inovadora no domínio da intervenção social, identificada como lacuna a nível nacional e que viria completar a FI em Serviço Social lecionada naquela instituição. A segunda unidade orgânica, que recebeu com agrado a proposta de parceria, partilhava com a primeira a vontade de apresentar uma opção válida e diferenciada entre a oferta formativa pós-graduada neste domínio. Na formulação do mestrado estiveram envolvidos docentes das duas unidades orgânicas num processo de discussão e trabalho colaborativo. Assim, o **Mestrado A** constitui-se como uma ponte de sinergias entre disciplinas envolvidas no campo do empreendedorismo social.

A procura do curso⁶³ tem continuamente excedido as vagas anunciadas, resultando numa média de 30 estudantes selecionados, em número exato, ligeiramente superior às vagas previstas, em todas as

⁶² Para garantia do anonimato dos mestrados: todas as fontes documentais foram omitidas, sendo substituída a nomenclatura de algumas; foram, também, substituídas por códigos as referências a entidades ou indivíduos; verificou-se que os trechos diretamente citados das fontes documentais não produziam resultados em pesquisa google, em Dezembro de 2016 (como tal, considerou-se que não colocariam em causa o anonimato das fontes).

⁶³ As fontes referem-se apenas às candidaturas, em primeira opção, sem informar quanto à existência de inscrições, com outra ordem de prioridade.

edições. Na primeira e terceira edições a procura rondou os 60 candidatos (respetivamente, 61 e 65), o que constitui sensivelmente o dobro das 30 vagas lançadas em 2009/2010 e o triplo das 20 vagas de 2011/2012; na segunda edição, o número de candidatos foi de 40 indivíduos, para 30 vagas. Contudo, sabendo que em 2010/2011, se contavam onze finalistas, se considerarmos os 31 colocados em 2009/2010, a taxa de conclusão do mestrado é de 35% (Mestrado A, 2012).

O **Mestrado A** detinha a segunda acreditação pela A3ES, em 2012/2013, enquanto o **Mestrado B** a obteve, em 2014/2015. O **Mestrado B** tem a duração de quatro semestres e está, igualmente, cotado com 120 ECTS. A sua primeira edição ocorreu, em 2010/2011. A conclusão deste ciclo de estudos implica a realização de um projeto de intervenção, ao qual estão associadas 300 horas de estágio, incluídas no plano de estudos. O mestrado subdivide-se em duas especializações, que designaremos por 1 e 2. Ambas incluem UC das áreas científicas de «Educação Social», «Psicologia», «Sociologia e Animação Comunitária». Sendo a Educação Social a matriz de enquadramento do curso, esta é a área científica predominante em ambas as especializações; a Sociologia assume um peso relativo superior ao da Psicologia, na *Especialização 1*, proporção que se inverte, na 2.

A abertura deste curso contextualiza-se com a entrada em vigor do Processo de Bolonha e decorrente necessidade de reformulação da Licenciatura em Educação Social, até então, ministrada naquela IES, em regime bietápico (três anos para aquisição do grau de Bacharel e dois anos para o de licenciado). Assim, um grupo de docentes concebeu este mestrado em articulação com a reestruturação da licenciatura para a duração de três anos. Criou-se, então, um mestrado de especialização orientado para o aprofundamento de competências profissionais e conhecimentos científicos na área da educação social. Não obstante a sua raiz na Educação Social, este curso tem um público-alvo alargado, tendo vindo efetivamente a atrair indivíduos com formações diversas, maioritariamente, do domínio das ciências sociais.

A procura deste curso⁶⁴ tem excedido ou correspondido às vagas abertas, cujo número foi de 40, nas três edições do curso: em 2012/2013, registaram-se 59 candidatos, tendo sido colocados 48 mestrandos; em 2013/2014, houve 38 candidatos, em primeira opção, sendo colocados 39 estudantes⁶⁵; em 2014/2015 candidataram-se 41 indivíduos, dos quais 40 foram colocados. Quanto à taxa de conclusão, em 2011/12, o número de mestres foi de 18; já em 2012/13, concluíram 17 estudantes; e em 2013/14, 21 indivíduos (Mestrado B, 2014). Parece, assim, revelar-se uma evolução

⁶⁴ As fontes referem-se apenas às candidaturas, em primeira opção, sem informar quanto à existência de inscrições, com outra ordem de prioridade.

⁶⁵ Supomos que aos 38 candidatos, em primeira opção se somará um candidato, em segunda ou terceira opção, para prefazer este total de mestrandos colocados.

positiva no término do mestrado por parte dos estudantes. No entanto, se consideramos, hipoteticamente, os 48 colocados em 2012/2013 e o número de mestres em 2013/2014, a taxa de conclusão é de 44%.

2. Análise comparativa dos casos de estudo

Este ponto estrutura-se pelos eixos acima enunciados, ao longo dos quais, faremos interpretações sobre as características e dinâmicas observadas, em cada caso, bem como, sobre as semelhanças e diferenças, entre os dois.

2.1 Objetivos dos mestrados e motivações para a sua criação

No que respeita aos propósitos e motivações fundadoras é notório que a conjuntura que envolve ambos os mestrados se compagina com a entrada em vigor do Processo de Bolonha⁶⁶, nomeadamente, com o período de reestruturação da oferta formativa, entre 2007 e 2010 (DL, n° 74/2006).

Embora a importância desta alteração estrutural apenas seja manifesta, no **Mestrado B**, dado que a reconfiguração da Licenciatura em Educação Social motiva a sua criação, o **Mestrado A** surge também, na mesma altura, com intuito de completar a FI em Serviço Social lecionada naquela instituição.

Os processos de conceção foram participativos e flexíveis, em ambos os mestrados. No **Mestrado A**, tal característica é expressa nas considerações acerca da evolução do mestrado que, nas palavras desta entrevistada, se desenvolveu na:

“perspetiva da aprendizagem mais do que [...] uma estrutura pré-formatada sobre como é que isto tinha que ser. Nós conhecemos um conjunto de princípios e de filosofias [...] sobre o que é que deveria ser um curso sobre Empreendedorismo e fez-se muita experimentação”(Entrevistada A1).

Das palavras da coordenadora do **Mestrado B**, apreendemos que o processo foi refletido, discutido e trabalhado, no sentido da melhoria qualitativa da formação promovida, tanto no mestrado, como na licenciatura:

“estes dois anos não são os dois anos do segundo ciclo de estudos da licenciatura bietápica, são outros dois anos, com disciplinas novas [...] os três anos que ficaram não são os três primeiros anos da licenciatura anterior.” (Entrevistada B2).

Este processo de conceção do Mestrado envolveu, também, preocupações quanto à procura, orientando-se inicialmente, para dois tipos identificados de potenciais mestrandos: “tentou-se criar uma

⁶⁶ Como já indicado no Capítulo I, o Processo de Bolonha, oficializado em 1999, constitui um projeto de uniformização dos sistemas de ensino superior, orientada para o aumento da competitividade do ensino superior no espaço europeu, da empregabilidade e da mobilidade dos diplomados.

estrutura curricular que pudesse tanto constituir o aprofundamento que queriam os da biotápica, como os de continuidade que queriam os pós-Bolonha”(Entrevistado B1).

Neste sentido, houve auscultação do corpo estudantil: “tenho conhecimento que na altura foi feito um estudo com o envolvimento dos estudantes [...] para analisar quais as áreas de especialização que fariam sentido (Entrevistada B3).

De acordo com o testemunho abaixo, o **Mestrado B** foi o primeiro neste domínio a ser apresentado à DGES⁶⁷: “fomos os primeiros, na altura não havia em Portugal nenhum mestrado, este era o primeiro a ser apresentado. O mais próximo era um na Universidade de xx [...]”(Entrevistada B2).

Ambos os Mestrados são motivados pelas necessidades sentidas no terreno da intervenção social. No **Mestrado A**, é apontada a necessidade de otimizar a intervenção social:

“Não nos pareceu que existisse ao nível do país uma oferta idêntica a esta e portanto respondia à nossa ótica e, como já disse, o nível de procura de alguma forma confirma isso. Respondia a uma necessidade que os próprios interventores sociais, em sentido lato, sentem, de agir de uma forma [...] mais eficaz e mais eficiente.” (Entrevistada A2).

No **Mestrado B**, aponta-se a carência de profissionais com este tipo de formação em vários contextos:

“esta formação fez-se pela necessidade social de determinados profissionais, que também precisavam de ser formados para o desempenho de algumas funções. O que nós íamos percebendo, é que [...] as famílias precisavam de um grupo de profissionais que lhes servissem de mediação com determinadas estruturas sociais”(Entrevistada B2).

Parece ouvir-se aqui Amaro (2009, p. 9), quando, em vocabulário habermasiano, posiciona os trabalhadores sociais *entre o mundo dos sistemas e o mundo da vida*.

A mesma entrevistada aponta os contextos escolares como uma das esferas, onde a necessidade de profissionais com formação em educação social é sentida. Relata ainda uma situação em que uma intervenção social fundamentada nos princípios da Educação Social foi promovida pela IES mentora deste mestrado: “a própria DREN pediu-nos uma intervenção [...] (Entrevistada B2).

Ambos os cursos estão inseridos no domínio das ciências sociais, mais particularmente, o **Mestrado A**, entre a Sociologia, a Psicologia e o Serviço Social, e o **Mestrado B**, entre a Sociologia, a Psicologia e a Educação Social.

⁶⁷ A coordenadora explica, em maior detalhe, o processo de abertura do curso: “foi a primeira proposta que surgiu na DGES, mas na altura ele veio aprovado anos depois, e depois de terem aberto outros mestrados, e alguns com plano de estudos até muito semelhante a este. Ainda hoje não percebemos muito bem o que é que aconteceu, a dada altura foi, dito, isto não importa muito para o trabalho, mas foi dito até que o processo teria desaparecido. Claro que sabemos que foi aquele período muito conturbado, em que à DGES provavelmente chegaram centenas de propostas de reestruturação de licenciatura, de mestrado, nós nunca chegamos a perceber” (Entrevistada B2).

No **Mestrado B**, concordando a maioria dos entrevistados quanto ao posicionamento do curso entre a Sociologia e a Psicologia, a diferenciação entre as especializações 1 e 2 revela a sua maior proximidade com uma daquelas áreas científicas: “A” [Dois] “essencialmente reforça a educação social e sociologia, a primeira, educação social e psicologia,” (Entrevistada B2); “animação comunitária, pensando na” [segunda] “especialização, sociologia, ciências da educação, em geral.” [A Um], “com mais contributos da psicologia”(Entrevistada B3).

No entanto, um dos entrevistados aponta, mais especificamente, o trabalho social enquanto domínio científico enquadrador:

“Apesar de haver aqui a questão da tradição da Educação Social, e dessa preocupação ser preservada, e o facto de nós recebermos e acolhermos desde assistentes sociais até outras áreas de formação, eu penso que a identidade da Educação Social muitas das vezes se reconverte, por isso, eu chamar-lhe-ia indistintamente trabalho social, até porque obedece a parâmetros e âmbitos de formação que são às vezes bastante vastos”(Entrevistado B1).

A caracterização do curso feita pelos entrevistados salienta a focalização do **Mestrado A** no fomento de uma intervenção social orientada para a transformação, como podemos ler no seguinte testemunho:

“nós ainda tivemos agora [...] a avaliação [...] e fomos muito questionados acerca disso. Por que é que não éramos de Gestão? [...]. Porque não somos! [risos] Porque há outras. Não! [...] Este é o mestrado [...] que está muito mais orientado para uma vertente da transformação social, da inovação social do que da tal vertente do *business*...” (Entrevistada A1).

A defesa desta posição parte de uma conceção integrada e abrangente da intervenção social, que é apontada acima como necessidade sentida no terreno: “Considero também que a especificidade são precisamente esses objetivos...essa lógica, essa nova maneira de encarar o social e de nos posicionarmos face a ele” (Entrevistada A2).

Este curso situa-se, pois, nas áreas limítrofes da intervenção social, empreendedorismo social, economia social e terceiro setor, diferenciando-se pela sua hibridez, tanto a nível conceptual, como estratégico:

“O **A** não é um curso de intervenção social por si próprio, nem é um curso de terceiro setor. Portanto, o **A** tem uma visão mais holística desses conceitos, integra-os [...] eles não são um fim, eles são um meio para conseguirmos chegar à parte dos conceitos que nos interessam, que têm a ver com a parte da inovação e têm a ver com a parte da intervenção, não é? [...]” (Entrevistada A4);

Consequentemente, a nível metodológico:

“eu acho que de um certo ponto de vista, pelo lado metodológico e pelo lado dos conteúdos a especificidade é realmente dar-lhe aquilo que nós... já há muita gente a usar esta expressão de “caixa de ferramentas”, “toolbox”, não é? [...] e de facto existe aqui uma forte componente metodológica [...] portanto no fundo de permitir [...] um leque de ângulos de ataque muito diversificado [...]” (Entrevistado A5).

A metodologia de investigação-ação é apresentada como traço distintivo do **Mestrado B**:

“os nossos profissionais eram incentivados a serem eles a construir os projetos de intervenção e que os projetos de intervenção não deveriam nunca ser separados do cunho investigativo” [...] este sentimento de que todas as pessoas são também produtoras de conhecimento [...] este cunho de investigação/ação, o mais participativa possível, foi sempre o que nos marcou”(Entrevistada B2).

Também se enfatiza o caráter comunitário da intervenção social preconizada, que passa por:

“investir num profissional que tenha consciência do que é o trabalho comunitário, e que tem a noção de que, sem o trabalho comunitário, não podemos pensar numa educação para desenvolver, não podemos pensar numa educação para a promoção do Homem e muito menos para a consciencialização, ninguém se torna consciente sozinho ...”(Entrevistada B5);

Um dos docentes define o **Mestrado B** da seguinte forma: “Não é um curso que aponte [...] para um ramo específico do trabalho social, é um curso que pretende formar o profissional mais reflexivo, até mais flexível, para obedecer às exigências que o trabalho social hoje coloca e os contextos sociais hoje colocam”(Entrevistado B1).

Esta ênfase na promoção da reflexividade e da construção de uma profissionalidade recursiva e flexível enquadra-se na construção de um posicionamento ético e deontológico na intervenção social, que é defendido por vários entrevistados. Há ainda a perspetiva de que as linhas de orientação científica e pedagógica do curso se enquadram numa tradição própria à IES onde este foi concebido: “esta forte tradição desta casa, quer ao nível do desenvolvimento comunitário e da educação de adultos, quer ao nível da intervenção psicossocial.”(Entrevistada B2);

“Houve também a preocupação [...] de dar continuidade a uma tradição formativa cá na escola, que tinha a ver com o nosso modo de entender a Educação Social, com uma abordagem, digamos mais participativa e menos assistencialista (Entrevistado B1).

No **Mestrado A**, mais do que a tradição, é salientado o posicionamento político de um núcleo de uma das unidades orgânicas envolvidas no curso: “O U [núcleo dentro da IES] ainda está muito ligado à visão crítica [...] tenho muito esta dimensão da transformação sistémica presente.[...] É a nossa marca, é a nossa filosofia [...] na dimensão da cidadania [...] na importância das políticas, na relação com o Estado (Entrevistada A1).

As finalidades e objetivos dos mestrados, sendo próximas, não são idênticas. O **Mestrado A** apresenta uma focalização central na promoção de aperfeiçoamento e adaptação da intervenção social aos desafios das sociedades hodiernas, através de dois eixos:

i) a formação de profissionais científica e tecnicamente preparados, propondo-se potenciar as competências de identificação e compreensão das diversas ordens de necessidades sociais; de promover a capacidade de iniciativa e o sentido de oportunidade para conceber e gerir iniciativas

potenciadoras do desenvolvimento, bem como, as competências de avaliação de recursos e medidas; capacitar para o desenho e fundamentação de modelos de gestão alternativos e de medidas de prevenção de riscos sociais promotoras do capital social e desenvolver a compreensão integrada da ação e da mudança sociais, bem como, dos paradigmas de intervenção social em contextos multifacetados (Mestrado A, 2013). Em linha com as diretrizes do Processo de Bolonha, este curso pretende ainda promover capacidade investigativa e fomentar o desenvolvimento científico e profissional, ao longo da vida (Mestrado A, 2013);

ii) as práticas de extensão universitária, partilhando “o compromisso [...]” de desenvolver “atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico” assumido pela Universidade em que se enquadra (Mestrado A, 2013).

A finalidade do **Mestrado B** é desenvolver capacidades investigativas e de intervenção, de modo a favorecer a autonomia profissional, através da ampliação e aprofundamento das competências de compreensão da realidade social e de efetivação das metodologias da ação, no desenho e realização de projetos nas duas áreas de especialização. Apresentam-se como objetivos centrais deste mestrado, aprofundar a capacidade de reflexão teórica e o domínio do conhecimento científico; promover a intervenção especializada em contextos específicos; desenvolver capacidades investigativas na intervenção e na avaliação da área de especialização (Mestrado B, 2014; Mestrado B, 2011).

Associando os objetivos acima expostos, às perspetivas dos entrevistados, interpretamos que o **Mestrado A** se orienta para a formação de profissionais capazes de desenvolver planeamento e desenvolvimento de respostas sociais à escala organizacional e sob uma perspetiva de intervenção sustentável, considerando a tripla dimensão socioeconómica-ambiental do desenvolvimento. As definições quanto à finalidade e objetivos do **Mestrado B**, bem como, as posições dos entrevistados, indicam-nos que se aposta na formação de profissionais de intervenção social co-construtores de conhecimento aprofundado sobre as áreas de intervenção e com amplo domínio de metodologias participativas.

Tais interpretações relacionam-se com a teorização de Dubar (1997) em torno dos modelos profissionais, discutida no quadro teórico. Articulando as conclusões de Moore (1969) e Rivard (1986), Dubar chega a uma tipologia de modelos profissionais que inclui três tipos ideais articulados com três eixos centrais da competência profissional e com quatro espaços de identificação. Assim, na nossa adaptação da tipologia, temos: i) o *artífice*, cujo eixo central de competência é “a formação na tarefa”, sendo fundamental o papel ocupado na cadeia de produção; o seu principal espaço de

identificação é o coletivo de trabalho, ou a empresa; ii) o *físico*, cujo eixo central de competência é a especialização disciplinar académica; tem como espaço de identificação, a comunidade disciplinar, à qual se associa a ideia de vocação; iii) o *oficial* baseia a sua competência na função exercida, em cada momento da sua carreira, identificando-se primordialmente com o seu estatuto profissional (Dubar, 1997). *A priori*, dada a valorização que se atribui à formação conceptual e metodológica orientada para o trabalho social, bem como, a forte ênfase dada ao saber atitudinal, defendemos que o modelo do *físico* será o mais próximo das práticas profissionais fomentadas por ambos os casos de estudo (Valutis et al., 2011).

Na senda de Dubar (1997), questionamos os papéis desempenhados pelas entidades formadoras, nomeadamente, as IES, na construção de modelos profissionais. Isto é, colocamos a hipótese de que as entidades formadoras poderão, em certa medida, incutir nos seus estudantes, de forma mais ou menos consciente, um conjunto de orientações tácitas quanto ao espaço de identificação e ao enquadramento laboral destes profissionais. Tal potencialidade reside especificamente nas competências desenvolvidas, ao longo da FI, posteriormente complementadas pela formação contínua, na tripla dimensão de “saber formalizado, saber-fazer e experiência”(Dubar, 1997, p.135).

Ambos os cursos são abertos a um público-alvo com diversas formações de base. Em fonte eletrónica, o **Mestrado A** indica como destinatários: licenciados, em áreas como, Trabalho Social, Sociologia, Psicologia Social, Políticas Sociais, Desenvolvimento Local e Animação Sociocultural; indivíduos empregados em OES, ou envolvidos em intervenção social; pessoas que tenham criado ou pretendam criar projetos de inovação e/ou empreendedorismo sociais (Mestrado A, 2013). No relatório de auto-avaliação não há qualquer referência explícita ao enquadramento laboral dos destinatários do curso na economia social, ou noutros setores de atividade, sendo apresentadas apenas as condições de admissão que se baseiam essencialmente nas qualificações académicas e/ou no currículo profissional dos destinatários (Mestrado A, 2012).

O **Mestrado B** define um leque ainda mais abrangente de destinatários: os titulares de licenciaturas em ciências sociais, admitindo também, mediante avaliação por júri, licenciados em outras áreas disciplinares e indivíduos cujo currículo revele competências para realização do mestrado, ou seja, que demonstrem “experiência profissional nos domínios da educação e intervenção social” (Mestrado B, 2014).

2.2 Evolução dos mestrados e da sua relação com a sociedade

		Mestrado A ⁶⁸	Mestrado B ⁶⁹
Faixa etária	Dos 20 aos 23 anos	7,3%	49,1%
	Dos 24 aos 27 anos	32,7%	28,8 %
	Maiores de 28	60%	22%
Género	Masculino	14,5%	3,4%
	Feminino	85,5 %	96,6%
Situação face ao emprego		Maioria de trabalhadores	Maioria de desempregados
Diversidade de origens geográficas		Reportada como significativa	Não reportada como significativa
Diversidade de trajetórias formativas		Reportada como significativa	Reportada como significativa
Resultados académicos		Limitações na conclusão do curso	Limitações na conclusão do curso

Quadro 4 - Caraterização dos corpos estudantis

As descrições sobre as evoluções de ambos os cursos são estruturadas em dois pilares: as características do corpo estudantil e as práticas de ligação à sociedade, ou de extensão universitária. O quadro 4 permite fazer uma comparação das caraterísticas gerais dos corpos estudantis de ambos os mestrados. No entanto, é importante notar que os dados de cada curso não se referem ao mesmo ano, motivo pelo qual é necessária alguma ponderação e contenção na interpretação. As fontes do **Mestrado A** têm como ano de referência, 2011/2012, terceira edição do curso, reportando-se a 2010/2011, quanto ao número de estudantes que concluíram o ciclo de estudos. Já as fontes do **Mestrado B** têm como ano de referência 2014/2015, quinta edição do curso, reportando-se aos três anos letivos anteriores, quanto ao número de mestres.

Somos levados a considerar que as tendências evolutivas quanto à composição do corpo estudantil possam ter aproximado o curso **A** do **B**, no decorrer das suas edições, nomeadamente, no que respeita à faixa etária e à situação face ao emprego.

A tendência para a feminização, típica destas áreas de estudo, regista-se nos dois cursos, sendo ligeiramente maior no **Mestrado B**. Quanto à distribuição etária, verifica-se grande disparidade entre

⁶⁸ Dados referentes a 2011/2012, presentes no relatório de auto-avaliação do curso.

⁶⁹ Dados referentes a 2014/2015, presentes no relatório de auto-avaliação do curso.

os dois cursos, no **Mestrado A**, a maioria dos estudantes encontra-se acima dos 28 anos, enquanto no **B**, quase metade dos estudantes têm entre 20 a 23 anos de idade.

De acordo com este entrevistado, a menor juventude dos estudantes do **Mestrado A** pode dificultar a aceitação de perspectivas opostas às suas: “as avaliações que os alunos fazem são bastante positivas comparadas com as expectativas que às vezes em certas ocasiões uma pessoa tem, que isto vai dar para o torto, porque eles são muito, às vezes são muito pegados no seu ponto de vista, por exemplo, não são garotos, já não são propriamente...” (Entrevistado A5).

No **Mestrado B**, afirma-se que a distribuição etária sofreu evoluções ao longo das edições: “muda também a composição da turma [...] quando começamos a ter gente mais nova, acabada de sair da licenciatura, há um ou dois anos, mas que ainda não tem experiência profissional.” (Entrevistada B2).

À distribuição etária, relaciona-se a experiência profissional, como vemos no testemunho anterior, que é outro elemento diferenciador entre os mestrandos.

No **Mestrado A**, reporta-se a condição de trabalhadores da maioria dos estudantes, o que coloca limitações a certas estratégias pedagógicas:

“a esmagadora maioria dos nossos estudantes são trabalhadores. Aprendizagens extra sala de aula... porque já têm as suas organizações de trabalho que lhes ocupam os dias [...] uma coisa que nós [...] aprofundávamos em termos de investigação, deixamos de fazer, foi mandar trabalhos para casa.” (Entrevistada A3).

No **Mestrado B**, a maioria dos estudantes não estava empregada na altura do ingresso. Porém, a realização do mestrado terá contribuído para alterar a condição de desempregado entre os estudantes das edições anteriores. Verifica-se que a percentagem de diplomados que obtiveram emprego, até um ano depois da conclusão do curso, em sectores de atividade relacionados com a área do ciclo de estudos foi de 89,5%, tendo 10,5% conseguido emprego noutros setores, o que eleva a taxa de empregabilidade, entre os mestres com esta formação, para 100% (Mestrado B, 2014).

No **Mestrado A**, embora a maioria dos estudantes se encontrasse ativa, a experiência profissional, associada à faixa etária, é apresentada como fator diferenciador entre o corpo estudantil:

“as pessoas da trajetória profissional são muito mais predispostas a inovar se lhes fizermos um desafio, do que as pessoas da licenciatura, são superconservadoras. Os jovens são superconservadores e as pessoas da prática é que (...) têm mais autoconfiança”(Entrevistada A1).

Para além da experiência profissional, são identificadas como fatores de diversidade, potenciadores de conflitualidade entre o corpo estudantil, e condicionantes das estratégias pedagógicas – no **Mestrado A**, a FI e a origem geográfica, e no **Mestrado B**, apenas a primeira.

A diversidade de perfis formativos, percursos académico-profissionais, bem como, a sua variabilidade ao longo das edições do **Mestrado A**, suscita a seguinte reflexão: “a população que vem sempre diversificada traz também exigências de interdisciplinaridade que não são aquelas que nós damos, são aquelas que nos são exigidas e que nós temos de dar resposta [...]” (Entrevistado A5).

Esta diversidade de perfis estudantis é encarada como uma característica diferenciadora do funcionamento deste curso, que atribui maior riqueza à dialógica inerente ao processo de ensino-aprendizagem, exigindo maior flexibilidade e recursividade por parte da equipa docente:

“ a especificidade que decorre dos perfis dos alunos, de áreas tão diferenciadas que por vezes nos é difícil perceber [...] como é que podemos chegar até eles e passar a mensagem mas também que dota o curso de uma riqueza interna que dificilmente pode ser encontrado em cursos de fileira.”(Entrevistada A2).

Tal característica é, pois, percecionada como uma mais-valia, mas ao mesmo tempo, como uma condicionante que acarreta dificuldades e um acréscimo de empenho e capacidade de articulação por parte da equipa docente.

Os entrevistados do **Mestrado A** expressam-se, também, quanto à diversidade das origens geográfico-culturais: “na América do Sul em geral [...] E em Guatemala, temos pessoas do Brasil, e que vinham com muitas ideias [...]”(Entrevistado A5); “Por exemplo, um aluno que [...] vem de Valença, está a ver? Que muitos dos nossos alunos também são assim espalhados pelo território e isso também não dá para criar uma dinâmica de maior proximidade e maior continuidade” (Entrevistada A3).

O relatório de auto-avaliação é omissivo quanto à proporção de estudantes provenientes de outros países, contudo, os entrevistados fazem várias referências à presença significativa de estrangeiros que são na grande maioria oriundos da América Latina, caracterizando-se por um forte dinamismo e envolvimento.

No **Mestrado B**, a presença de alunos estrangeiros é diminuta. Reporta-se, contudo, a conclusão bem-sucedida do mesmo por uma estudante de Cabo Verde e outra da Lituânia, em 2011/12 e 2012/13, e ainda a realização de matrículas não efetivadas por uma estudante brasileira e dois angolanos, no ano letivo de 2014/2015 (Mestrado B, 2014).

No **Mestrado A**, a origem geográfica dos estudantes tem importante concentração na região Centro (59,5%). Contudo, a região Norte (21,4 %) e a de Lisboa (11,9%) estão também significativamente representadas (Mestrado A, 2012). No **Mestrado B**, não temos dados quanto à origem geográfica dos estudantes, à escala nacional, contudo, informa-se que, em 2014/2015, a maioria dos mestrandos residiam na cidade do Porto (Mestrado B, 2014). Neste mestrado, as ordens de diferenciação não são

tão alargadas, porém, os entrevistados destacam o aumento da diversidade do corpo estudantil, no que respeita às trajetórias formativas, ao longo das edições do mestrado:

“80% dos alunos tinham sido alunos nossos, portanto com a tal licenciatura biotápica, depois tínhamos professores do 1º ciclo, os outros eram assistentes sociais e duas psicólogas [...] portanto Psicologia, Serviço Social, professores, a maioria dos nossos alunos”(Entrevistada B2);

Reporta-se que no ano letivo de 2014/15, a maioria dos estudantes eram licenciados em Educação Social pela U2, registando-se também licenciados em Educação Social de outras IES, e licenciados nas áreas de Psicologia, Sociologia, Serviço Social, Animação Sociocultural, e ainda, indivíduos formados noutras áreas, como Gestão, que comprovaram currículo relevante no campo do trabalho social (Mestrado B, 2014).

Note-se que são a natureza da formação de base e a IES de realização da mesma, os fatores de diferenciação entre os estudantes, como aponta esta entrevistada:

“[a diferença] entre os mestrandos que fizeram a sua FI aqui, em educação social, e outros mestrandos cuja FI foi desenvolvida no âmbito de outros cursos e de outras instituições de ensino superior ... tem a ver, também, com orientações e práticas próprias ” (Entrevistada B4).

Outra entrevistada especifica um dos critérios dessa diferenciação, o grau de conhecimento sobre a metodologia de investigação-ação:

“Às vezes, acontece mesmo, que estudantes que não foram estudantes da U2 ou que nem são estudantes de Educação social, aquilo que conhecem da metodologia de investigação-ação participativa é muito pouco...”(Entrevistada B3).

Para além de ser identificada como um fator diferenciador, no que toca aos conhecimentos e posturas metodológicas dos estudantes, um dos entrevistados demonstra que a natureza da formação de base tende a ser geradora de clivagens e conflitos, particularmente, entre os estudantes com formação de base em Educação Social e os com formação de base em Serviço Social. Explica que, no contexto da sua UC:

“nós tivemos o assumir duma cristação, de um discurso que não é igual e que tende a rivalizar-se. O que eu digo, muitas vezes, e tem sido o combate [...] é fazer notar que a tal diferença é valorizada, deve-se valorizar. Agora, eles ainda fazem questão [...] é uma posição muito corporativa, os assistentes sociais vão defender a sua capelinha e as educadoras sociais vão defender [...] a sua capelinha, portanto, é uma espécie de guerra aberta, que tem que se converter noutra coisa, mas que é guerra aberta e que se não é trabalhada... não esquecer que esta casa, é casa de educadores sociais, portanto [...] pessoas que vêm do serviço social, e que são de outras casas, obviamente, sentem-se mais desapoiadas ainda, porque o nosso discurso, o discurso dos estudantes daqui, é mais o discurso da educação social, obviamente, do que o do serviço social, e portanto vão achar que estão a jogar fora de casa e vão-se sentir pouco acolhidos. Até se descobrir que este tipo de polémicas são ótimas para aquilo que é o desenvolvimento de todos, temos é, quase, diálogo corporativo.”(Entrevistado B1).

Para uma caracterização socioeconómica, não dispomos de dados que permitam a comparabilidade, entre os cursos.

No **Mestrado A**, os resultados académicos são satisfatórios, sendo que, em 2010/2011, a taxa de sucesso variava entre 76%, na área científica de Metodologia, e 91% na de Informática, enquanto, a média de classificações mais elevada se verificava no Serviço Social com 15,99, e a média mais baixa se registava na área da Metodologia com 14,05.

No **Mestrado B**, as médias das classificações, na *Especialização 1*, situam-se entre 12 e 15 valores, na *Especialização 2*, variam entre 15 e 16 valores. É na área da Psicologia que se registam as classificações mais baixas, embora sem reprovações, exceto em duas UC. Destacam-se as taxas de insucesso nas UC associadas à realização do projeto final do mestrado, dada “a dificuldade em conciliar a atividade profissional [é comum os estudantes conseguirem emprego, quando se encontram no 2º ano] ou outras tarefas com o tempo exigido para a realização do projeto”, bem como, as vulnerabilidades ao nível das competências académicas, “levam muitos a desistir ou a adiar a realização do projeto” (Mestrado B, 2014).

Conforme apresentado, acima, relativamente à conclusão dos mestrados, encontram-se algumas insuficiências. No ano letivo de 2010/2011, o **Mestrado A** contava com 11 diplomados, o que significa que dos 31 inscritos na primeira edição de 2009/2010, 35,48% concluíram o curso (Mestrado A, 2012). Corrobora-o esta afirmação de uma das coordenadoras: “A verdade é que enfrentamos algum problema relativamente à taxa de término”(Entrevistada A4).

De acordo com outros testemunhos, para além das condicionantes extrínsecas, este problema pode estar relacionado com as dificuldades dos estudantes mais afastados das lides académicas: “se pedimos a uma pessoa da prática que faça uma reflexão mais abstrata ou [...] aí, a dificuldade é muito, muito grande [...] eu tenho pessoas com esses problemas, em termos das teses...”(Entrevistada A1).

Pode identificar-se, também, a insuficiência de uma competência fundamental que é a determinação, descrita pelo Entrevistado A5 da seguinte forma: “não tem nada a ver com inteligência, sim, não tem nada a ver com conhecimento, tem a ver com «tenho os dentes bem presos a esta coisa e não largo enquanto não fizer».” A determinação ou resiliência é justamente uma das características consideradas basilares no desenvolvimento pessoal e profissional dos empreendedores sociais (Fuchs, Werner & Wallau, 2008).

No **Mestrado B**, as desistências assumem-se, também, como uma limitação, embora os valores sejam mais positivos que os do **Mestrado A**. Se consideramos, hipoteticamente, os 48 colocados em 2012/2013 e o número de mestres em 2013/2014, a taxa de conclusão é de 43,75%. Considera-se que

as dificuldades financeiras têm sido o principal motivo para a decisão de não conclusão do curso, pela maioria dos estudantes (Mestrado B, 2014).

Passemos, agora, às práticas de ligação à sociedade, o outro pilar estruturante da evolução dos cursos. No **Mestrado A** identifica-se um momento inicial da história do curso, caracterizado por uma maior efervescência, no qual se enquadra a experiência da incubadora académica:

“Houve um grande envolvimento com os alunos e dos próprios projetos, das expectativas que eles tinham, tinha muito a ver com o que faziam já no terreno, tinha muita gente que estava ligada a ações um pouco mais sistemáticas ou mais espaçadas, enquadradas e inscritas em áreas muito concretas e eu ia sabendo dos projetos, inclusive, de quando começavam a ideia de incubadora e tudo mais foi logo no primeiro... foi logo no início [...]” (Entrevistado A5).

A experiência de criação da incubadora resultou de um projeto construído por um grupo de estudantes numa UC do 1º ano do curso, na sua primeira edição, que decidiram criar um plano de negócios para uma organização, e por orientação da docente, aliaram a esse projeto, a tarefa de auto-monitorizarem o processo de conceção e construção daquele plano, de modo a aferir boas práticas no apoio técnico a organizações por parte de estudantes. Como podemos ler nas palavras da própria docente (Entrevistada A1):

“era um grupo de alunos que iam fazer um plano de negócios para uma organização. E eu chateava-os, «isso não tem nada de novo! Isso não é nada de especial! Isso não pode ser.» Então desafiei-os «que tal ao mesmo tempo que vocês estão a fazer um plano de negócios para uma organização, não tentam também perceber como é que um grupo de alunos pode justamente apoiar uma organização, ou seja, ao mesmo tempo que tentam fazer uma coisa, observavam-se fazendo isto...[...] E tentavam desenhar esta ideia da incubadora»” (Entrevistada A1).

A incubadora esteve ativa enquanto alguns dos elementos do grupo original estiveram presentes na universidade, o que correspondeu sensivelmente com o seu período de formação; posteriormente, houve várias tentativas de alocar, pelo menos um daqueles jovens à incubadora, com vínculo contratual, através de financiamentos vários. Contudo, essa possibilidade revelou-se limitada. Como explica a entrevistada A1:

“Há um momento em que não dá para alimentar só isto de voluntariado ... por parte dos estudantes [...] o grupo inicial teve que ir embora. Terminou as teses e foi-se embora e aquela questão do grupo fundador, não é? As pessoas seguintes [...] não têm... isto precisa de uma âncora e nós tentamos... tentamos algumas candidaturas para encontrar uma âncora. Que fosse uma pessoa que pudesse, que desse continuidade ao trabalho, que organizasse os processos, etc. E essa pessoa tinha que ser remunerada, não havia a mais pequena hipótese.”

Porém, o projeto não caiu por terra, continuando a equipa, nomeadamente a docente mais diretamente implicada, em visualizar possibilidades para a sua continuação:

“E a certa altura efetivamente a coisa fica, enfim, pendurada... [...] Não está morta, está suspensa [...] Agora, vem aí a agenda europeia, não é? Quer no que diz respeito ao financiamento da investigação, quer no que diz respeito ao QREN e isto vem lá! Isto é o que está na agenda europeia. É sempre assim a inovação! De modo que não está morta, mas está assim, com problemas grandes [...]” (Entrevistada A1).

Esta docente aponta aqui as mesmas tendências evidenciadas na bibliografia, já discutida (Mars & Ginter, 2012; Santiago & Carvalho, 2012).

Outras práticas que concretizam a “ligação à sociedade” incluem parcerias com IES e entidades científicas de países europeus, como Espanha e Áustria, bem como, o incentivo a coorientação de mestrandos com investigadores de outras universidades nacionais e estrangeiras; a criação de entidades orgânicas vocacionadas para o estudo do empreendedorismo; e as experiências de extensão-universitária, com destaque para a incubadora (Mestrado A, 2012). Para além de corroborarem estas informações, os entrevistados mencionam relações de parceria, ainda que não necessariamente formalizadas em protocolos, com as ditas instituições europeias, bem como, com o *xa*⁷⁰ com o IEFP e com as OES em que se inserem profissionalmente os estudantes do curso. Note-se que esta aproximação entre academia e sociedade é prerrogativa das abordagens teóricas à educação para o empreendedorismo e para a inovação sociais (Brock & Steiner, 2009; Fuchs et al., 2008; Phipps et al, 2012; Smith et al., 2008;). Outras análises mais generalistas (Cabral, 2001) apontam para o carácter emergente do desenvolvimento de articulações entre as IES e a «praça pública», num quadro de uma reconfiguração dos sistemas de investigação científica e dos sistemas de ensino superior, marcada pela massificação, destes últimos, pelo aumento da oferta pós-graduada e do investimento na investigação. Tal reconfiguração está ancorada em alterações conjunturais nas relações entre ciência e sociedade que radicam de novas conceptualizações quanto aos atributos e funções sociais da primeira.

No **Mestrado B**, a principal ligação à comunidade é constituída pelas parcerias existentes, sobretudo com OES, no âmbito do período de formação em serviço integrado no projeto de intervenção. De acordo com a coordenadora, aquando da criação do Mestrado:

“nós tínhamos na altura 150 contratos e acordos com instituições que recebiam os nossos alunos. Portanto, achamos que era uma pena não aproveitar isso, uma vez que também a redução da própria licenciatura para três anos, fazia com que os alunos apenas tivessem estágio no último ano”(Entrevistada B2).

⁷⁰ Nome de entidade alterado para garantia de anonimato.

Explica assim, que as parcerias ativas no âmbito da licenciatura bietápica foram canalizadas para o mestrado. Outro entrevistado corrobora aquela informação, acrescentado que se tratam de organizações que viabilizam uma grande diversidade de respostas sociais:

“É, tem-se tentado dar continuidade, digamos, àquilo que têm sido os protocolos já existentes em torno da educação social, o curso de licenciatura de educação social, e que não só os mais recentes mas também os que historicamente foram mais ligados a nós e que já estão connosco desde a bietápica, portanto são áreas de educação social com valências muito vastas, que vão desde o acompanhamento de idosos a contextos mais formais de ensino...”(Entrevistado B1).

Entre estes laços, destaca-se a parceria realizada com os Centros Comunitários do Norte, materializada na promoção de um encontro entre estes centros, no âmbito do **Mestrado B**. Conforme expõe a docente mais envolvida na dita atividade, esta parceria assume grande relevo:

“nós estabelecemos parcerias com os centros comunitários como um todo, embora tenha um centro comunitário, que [...] vai nos ajudando materialmente na organização das coisas [...] Conseguimos [...] uma parceria com os centros comunitários no sentido de ampliar esta relação e até favorecer a entrada dos nossos alunos, no final do projeto, para realizar projetos de intervenção nos próprios centros [...] já é um ganho, não é... o facto de [...] os [...] centros abrirem as portas para a escola [...] para fazer alguma coisa no terreno. [...] movimentámos, ali, os próprios centros comunitários, que não são poucos, são 44 na zona norte. Nessas iniciativas tivemos cerca de 32, o que já é bom, a apresentação de 32 [...] até de Viana do Castelo [...]”.

Acrescenta ainda que esta parceria entre a IES e os centros comunitários resultou na dinamização daquela rede, por lhes possibilitar momentos de encontro, troca de informação e partilha de experiências:

“também é curioso, podemos não estabelecer parcerias a nível da escola como queríamos, mas conseguimos uma coisa que é uma parceria entre os centros. [...] houve aí uma articulação também entre os próprios centros... também é significativo que isso resultou desta iniciativa de juntarem os centros numa espécie de rede, pelo menos para discutirem os problemas que lhes são comuns”(Entrevistada B5).

Também a comunidade vem tomando iniciativa de se aproximar desta organização educativa, relatando-se que “recentemente, o Projeto FAP no Bairro, desenvolvido no bairro do Carriçal, no Porto, pediu que os estudantes e professores do Mestrado avaliassem o projeto. Diversas instituições também solicitam frequentemente a presença dos estudantes para o desenvolvimento do projeto e a colaboração de docentes”⁷¹ (Mestrado B, 2014).

No que respeita à colaboração com outras IES, um dos entrevistados considera-a de carácter fundamentalmente informal e pessoal, apontando a necessidade de investir numa maior articulação inter-organizacional:

⁷¹ Verificou-se que os trechos citados não produzem resultados em pesquisa google, como tal não colocam em causa o anonimato das fontes.

“Acho que há outras coisas a fazer, que [...] veremos como é que podem ser feitas no futuro, que é nomeadamente a articulação com outras IES [...] Vai havendo, até por um motivo, grande parte dos docentes do curso têm projetos de investigação, fora [...] e portanto [...] acaba por haver alguma ligação. Nomeadamente, aqui ao *xy*, a nossa colega ... está muito ligada ao *xb*. [...] Tem havido de forma direta, digamos, mais visível, no segundo ano, porque [...]” [*nas sessões*]⁷² “de acompanhamento convida-se muita gente de fora para vir falar e também p’ra fazer um mínimo do processo de acompanhamento dos nossos formandos [...]”(Entrevistado B1).

No **Mestrado A**, relativamente às relações com outras IES, no território nacional, há uma perspetiva semelhante, que relata a inexistência de parcerias, apesar de existir vontade em criá-las: “Temos apalavrado... isso temos. Internacionais, temos, isso temos, isso se calhar é um defeito nosso. Internacionais, temos” (Entrevistada A1). Sinaliza-se, aqui, a maior facilidade e/ou propensão para realizar parcerias inter-universitárias, à escala internacional, podendo ser enunciadas razões estratégicas e motivações culturais para esse facto.

Relacionada com a insuficiência de relações institucionais entre IES, está esta constatação: “Há uma cultura de torre de Marfim, que efetivamente eu procuro [...] enfim... tentar ultrapassar, sendo que eu gosto muito da torre de Marfim, mas onde eu acho que nós podemos potenciar muitas avaliações” (Entrevistada A1), que se aplica, não apenas às relações entre IES, mas às relações interinstitucionais, no geral: “Nós não temos trabalhado muito a questão da extensão, realmente nós temos a ideia [...] da Torre de Marfim”(Entrevistada A1).

Tal perceção não invalida que se registem importantes parcerias, em ambos os cursos, que se encontram em patamares de evolução, que lhes permitem, já, fazer balanços e prospetivas.

Uma entrevistada caracteriza a atual fase do **Mestrado A**, apontando as suas fragilidades e necessidades de aperfeiçoamento:

“Acho que estamos em desenvolvimento ainda. Não diria que está consolidado. [...] porque já encontramos uma série de aspetos [...] que nos parece que funcionam muito bem, mas há também outros que não estão a resultar tão bem assim. [...] passa nomeadamente pela necessidade que temos de nos articular melhor em termos de conteúdos, até porque temos uma diversidade brutal de perfis, de mestrandos e isso obriga-nos, ou obrigar-nos-ia, todos os anos a uma reflexão muito profunda sobre como lecionar determinados conteúdos, como articulá-los, penso que não há grandes sobreposições porque o mestrado está bastante estruturado, mas ainda assim há todo um conjunto de estratégias que têm que ser readaptadas todos os anos e isso acho que ainda precisamos de trabalhar um pouquinho mais.” (Entrevistada A2).

Num olhar prospetivo, a coordenadora do **Mestrado B** partilha previsões de mudanças a fazer, associadas às evoluções no público-alvo do curso:

⁷² Nome de UC ocultada para garantia de anonimato.

“este mestrado vai ser avaliado no próximo ano [...] 2014/2015, e eu até penso que, até vamos fazendo algumas avaliações, não vamos alterando nada, porque aguardamos pelo momento da avaliação [...] mas nós já temos algumas propostas de alteração a fazer, porque a realidade social mudou, a realidade profissional mudou. Mudando, eu também acho que não podemos ter estruturas fechadas a esta mudança, e portanto, temos de nos tornar aqui flexíveis (Entrevistada B2).

Uma das possibilidades de alteração passa pela eventual extinção da divisão do curso em duas especializações, optando-se por um tronco comum com várias UC opcionais, permitindo aos estudantes maior liberdade para interligar diferentes abordagens. Esta ideia, ainda embrionária, surge do interesse manifesto pelos estudantes inscritos numa das especializações, em UC da outra:

“é muito curioso, porque nós temos alguns alunos” [da 2] “a achar que há uma ou outra UC, específica da outra especialização, que eles achavam que a deveriam ter. Como temos o contrário, alunos da outra especialização que acham “que pena nós não termos aquelas UC” (Entrevistada B2).

Poderá também surgir a possibilidade de criar especializações distintas: “cada vez mais a Gerontologia aparece como uma especialização importante [...] como é importante o trabalho com crianças e jovens em risco” (Entrevistada B2).

2.3 Corpo docente e coordenação dos mestrados

Analisar o funcionamento de qualquer curso, implica conhecer o respetivo corpo docente. No **Mestrado A**, de acordo com os dados obtidos, a equipa é composta por 13 elementos, dos quais, cinco são do sexo feminino e os restantes oito são do sexo masculino; todos estes docentes estão vinculados às respetivas entidades (recordemos que o curso é promovido por duas entidades orgânicas de uma IES), a tempo integral (três deles, à primeira unidade orgânica, e os restantes à segunda); todos possuem o grau de Doutor, um deles em Psicologia, dois em Organização e Gestão de Empresas, outros três elementos em Serviço Social, e os restantes sete membros, em Sociologia. Trata-se, pois, de um corpo docente amadurecido, com estabilidade, quer contratual, quer académica. No que diz respeito à familiaridade destes investigadores com as temáticas de fundo do Mestrado, o relatório analisado destaca publicações de relevo de seis dos docentes, quatro dos quais foram entrevistados neste estudo. Os dois docentes doutorados em Organização e Gestão de Empresas são os menos próximos das temáticas centrais do curso, estando ambos envolvidos na leção de uma UC focada nas TIC. Contudo, há testemunhos entre os entrevistados da grande facilidade de tradução entre a linguagem do empreendedorismo social e a das TIC:

“Nós temos encontrado imensa capacidade de comunicar [...] com as pessoas das tecnologias [...] ...da informática [...] Falamos a mesma coisa quando falamos em criatividade, quando falamos no ciclo da inovação [...] Quando falamos em objetivos, quando falamos da questão da resolução de problemas e respostas aos problemas, quando falamos de processos, falamos a mesma linguagem (Entrevistada A1).

Assim, depreendemos estar perante um corpo docente coeso e articulado, como ilustram as seguintes afirmações:

“como nós sabemos bem o que pretendemos atingir, como nos conhecemos todos tão bem e a filosofia do curso foi desde o início determinada [...] não há muito risco de eu pensar sobre o empreendedorismo de uma determinada forma e dos colegas terem uma ideologia completamente distinta da minha, claro que não somos iguais, pensamos de forma diferente e... defendemos, face um ponto ou outro, aspetos bastante diferenciados, mas consideramos que isso é essencial, porque se pensássemos todos da mesma maneira, aí, é que seria complicado... Mas em termos ideológicos estamos todos mais ou menos centrados na mesma lógica.” (Entrevistada A2);

“É porque nós até nos encontramos e conversamos bastante. E falamos sobre isto, eu digo o que é que eu vou fazer. Nós temos aquela coisa...[...] somos muito colegiais, é! Somos! A coordenação leva sempre à discussão [...]”(Entrevistada A1).

Este último comentário leva-nos ao perfil da coordenação do **Mestrado A**, que é marcado por processos democráticos participativos, como elucidam as coordenadoras:

“Diria que temos quatro reuniões por ano, em que estamos todos envolvidos, estamos, toda a gente, não há reunião de coordenação, que se calhar até devia haver, pronto [risos]. Não, toda a gente participa. Isto aqui uma pessoa é um voto e discutimos tudo o que há para discutir, sobre projetos ... [...]” (Entrevistada A3).

A proximidade entre a coordenação e o restante corpo docente é confirmada pelos docentes entrevistados:

“é raríssimo eu não saber que vai acontecer isto ou aquilo, por exemplo, essas iniciativas de vir cá um colega, de fazer uma conferência [...] com umas semanas de antecedência... é, avisa por e-mail para as pessoas terem possibilidade de meterem no calendário essas coisas [...]” (Entrevistado A5);

“um trabalho muito complexo de articulação e de conexão, que é muito assegurado normalmente pela coordenação de mestrado que promove sessões de trabalho quer para discutir questões sobre a avaliação que os estudantes fazem ao próprio mestrado” o que se compagina com o carácter coeso e articulado identificado nesta equipa” (Entrevistada A2).

O corpo docente do **Mestrado B** é composto por 17 docentes, seis do sexo masculino e 11 do feminino; uma com grau de Mestre, em Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea, e, 16 docentes com grau de Doutor, cinco dos quais, em Psicologia; três docentes, em Sociologia; dois, em Filosofia; dois outros, em Ciências da Educação; um, em Teoria e História da Educação; outra, em Educação; um doutorado em Antropologia, e, ainda, uma doutorada em Engenharia do Ambiente. Ao contrário do que ocorre no **Mestrado A**, nem todos os docentes deste mestrado, se encontram em situação de estabilidade, incluindo a equipa, dois docentes com vínculo contratual a tempo parcial (Mestrado B, 2014). Esta equipa tem desenvolvido, não só, investigação, mas também, projetos de intervenção em temáticas exploradas pelo curso. Entre os projetos de investigação, de âmbito internacional, destacam-se: um projeto sobre o Acolhimento Familiar, em Portugal; outro projeto de

avaliação dos impactos da síndrome do X Frágil em doentes e cuidadores; um projeto sobre o ensino primário; outro no âmbito da educação de infância; outro projeto sobre a tomada de decisões na proteção de menores, e ainda outro, no âmbito da intergeracionalidade (Mestrado B, 2014).

A coordenadora deste curso aponta a qualificação da equipa, no momento de conceção do mestrado, como um fator impulsionador da sua criação:

“Nós tínhamos, ligada à animação comunitária, aqui uma forte tradição, fomos a primeira instituição a formar os primeiros animadores comunitários, num curso de qualificação para o exercício profissional, e portanto havia aqui professores ligados a essa área, ligados à educação de adultos também, e ao nível das relações de ajuda, tínhamos sido até os primeiros a cunhar uma parte da intervenção do educador social, ao nível da relação de ajuda [...] e aproveitando [...] a qualificação do corpo docente, na altura, nós achámos que estávamos preparados para arriscar uma proposta de mestrado”(Entrevistada B2).

Duas das docentes corroboram a informação anterior, afirmando que existe adequação do corpo docente às UC lecionadas, bem como, uma satisfatória articulação entre elas:

“acho que há consistência, digamos, do corpo docente que leciona neste mestrado, e acho que as pessoas que se juntam em determinadas áreas curriculares apresentam uma articulação, em termos gerais, claro, há um ou outro caso em que essa articulação não foi tão bem conseguida... (Entrevistada B4);

“mas que foi sinalizada e ultrapassada, o que é importante”(Entrevistada B3); “consistência e acho que há alguma coerência na forma como essas duas pessoas se reuniram para lecionar, ou foram escolhidas para lecionar uma determinada UC”(Entrevistada B4).

São feitas referências ao carácter voluntarista da equipa docente:

“há muitas aulas em que estamos as duas, apesar da aula só estar atribuída a uma, está também a outra presente, nomeadamente, quando são aulas que são orientadas pelos estudantes, ou seja, têm por base trabalhos que eles realizaram ou estão a desenvolver, com o nosso acompanhamento, e que depois estão a apresentar ao grande grupo [...]. Nessas aulas, estamos sempre as duas presentes, numa forma geral”(Entrevistada B4);

A excessiva carga horária da equipa é apontada como um entrave a estes objetivos de melhoria contínua, como refere esta entrevistada, no que concerne a partilha das experiências pedagógicas:

“temos essas partilhas quando fazemos essas duas reuniões. Poderíamos ter mais ... mas também não sei até que ponto a disponibilidade das pessoas ... porque temos uma carga horária...”(Entrevistada B5).

A coordenadora acrescenta uma crítica às excessivas exigências da carreira docente:

“o tempo que nos fica, até aos coordenadores de mestrados, ou de licenciatura, acredito que os outros colegas não estejam assim em situação tão diferente (...) também temos de publicar, também temos de escrever, também temos de preparar aulas, ver trabalhos... isto para dizer que o tempo que nos fica para fazer o desejável, as condições de trabalho...”(Entrevistada B2).

Entre os entrevistados do **Mestrado A**, ouvimos afirmações semelhantes, assinalando o excesso de horas letivas como causa para um menor investimento no apoio a projetos extracurriculares de

estudantes no terreno: “tinha uma carga horária absolutamente inacreditável e a Dr.^a Z também [...] isso foi uma coisa... não digo que ... esse apoio foi dado, mas muito de raspão, uma coisa muito pontual...” (Entrevistado A5). Estes relatos são corroborados por estudos realizados sobre a atual conjuntura do ensino superior, em Portugal, e particularmente, sobre os desafios da carreira docente (Cabral, 2001; Santiago & Carvalho, 2011). Estas e outras contingências são tidas em conta na monitorização de ambos os cursos.

Os entrevistados do **Mestrado B** consideram que este parte das bases sólidas, alicerçadas nos primeiros dois anos, período em que:

“todos os programas foram discutidos e analisados pela comissão de curso, e foram analisados e discutidos com cada construtor do programa e os programas têm uma parte ligada às metodologias de ensino, a corresponder às metodologias de aprendizagem, e fomos conversando nas reuniões, e fomos ouvindo os alunos” (Entrevistada B2).

Corroborando esta informação, uma outra entrevistada elogia o desenho do curso: “Acho que a estrutura do curso foi muito bem delineada, muito bem conduzida (Entrevistada B5).

Partindo de bases sólidas, a tarefa de acompanhamento constante fica facilitada, de qualquer modo a coordenadora recorda: “que às vezes é preciso manter o incentivo [...] vamos flexibilizando em função das estratégias educativas e pedagógicas que se utilizam nas próprias UC, mantendo o mesmo plano de estudos”(Entrevistada B2).

Duas das docentes partilham um dos aspetos em que esta monitorização, por meio de pequenas alterações e melhorias, vai sendo feita: “Aliás, este ano, decidimos especificar nos conteúdos da UC esta questão do trabalho em equipa” (Entrevistada B3); “abordávamos nos anos anteriores, mas que nunca tinha estado especificamente inscrito na ficha curricular, e portanto, este ano, foi um dos pontos, o trabalho em equipa e em rede”(Entrevistada B4). Esta monitorização implica uma articulação da equipa docente, que se processa fundamentalmente, de duas formas, a primeira são os momentos formais de reunião, a segunda é a partilha de informação e contacto informal constante entre os docentes. Um dos entrevistados sublinha esta segunda vertente, acrescentando uma apreciação positiva quanto às práticas de coordenação do curso:

“necessariamente uns professores mais, outros menos, têm outros momentos mais informais de encontro com a coordenação, quase de diálogo quotidiano, mas não, no caso específico deste mestrado, nem sequer estou a transportar como se fosse matéria de mestrado, é como se fosse um encontro de colegas, porque no caso específico deste mestrado, a coordenação do curso é realmente muito atenta, muito presente, e conversamos muito” (Entrevistado B1).

Outra entrevistada corrobora o carácter flexível e funcional da articulação da equipa docente:

“acho que há uma comunicação muito aberta. E claro que há outras formas[para além das reuniões gerais do curso] de comunicar, outras reuniões em que estamos com os colegas ”(Entrevistada B3).

Entre os conteúdos destes momentos de contacto, salienta-se a organização de eventos/aulas abertas: “vamos falando informalmente uns com os outros no sentido de combinar aulas abertas, encontros, professores convidados”(Entrevistada B2); “Se vamos organizar alguma coisa, se estamos a pensar em alguma coisa, que possa contribuir, ou a vinda de outros possa contribuir, tentamos contatar, ou temos alguma dúvida tentamos contatar” (Entrevistada B5).

Quanto às reuniões formais, regra geral, ocorrem em três momentos, ao longo do ano letivo. No início do ano, realiza-se uma primeira reunião entre a equipa docente, e uma segunda, com o corpo estudantil:

“Tem havido sempre momentos de reunião da equipa docente, uma, digamos, preparatória do ano letivo; uma com os alunos quando eles entram, ou seja, há uma primeira reunião, uma primeira abordagem com a turma em que se tenta apresentar, os professores tentam apresentar-se perante o coletivo, pela primeira vez [...] (Entrevistado B1).

Os outros dois momentos ocorrem, um perto do final do primeiro semestre e outro no final do ano letivo: “Costuma haver uma outra reunião só com docentes, aí pelo Natal, mais ou menos, na interrupção letiva, onde se fazem alguns pontos de situação, costuma haver uma de final de ano letivo” (Entrevistado B1).

Para além da passagem de informação geral e do estabelecimento de pontos de situação avaliativos do funcionamento do curso, nestas reuniões são partilhadas dificuldades e procuradas soluções para as mesmas, nomeadamente, no que toca à articulação curricular. Este aspeto é sublinhado por uma das entrevistadas:

“aí, temos algum espaço para partilhar dificuldades, algumas reflexões sobre a organização das próprias UC, para partilhar avaliações que fizemos [...] compartilhamos algum do nosso trabalho nas UC [...] não numa forma planificada, mas podemos articular alguns conteúdos [...]”(Entrevistada B4).

Outra entrevistada salienta a importância da partilha da avaliação realizada pelos/as estudantes:

“nessas reuniões são também partilhadas e discutidas as avaliações, efetuadas pelos próprios estudantes, acerca da UC e acerca do curso, o que também é muito importante para se fazerem algumas alterações e para que todos os docentes do curso conheçam aquilo que se passa nas outras UC e no curso em geral” (Entrevistada B3).

Assim, o clima de abertura sentido entre as equipas docentes de ambos os cursos, é ampliado também no contacto com os estudantes, permitindo a monitorização do curso, em função dos interesses e necessidades dos mesmos.

No **Mestrado A**, utilizaram-se as seguintes estratégias:

“O que resolvemos fazer foi eleger um representante por ano, de turma, que tem uma comissão de acompanhamento do curso e que vai falando sobre os aspetos que gostaria de melhorar [...] faz este trabalho de acompanhamento à turma e com o qual a turma pode sempre falar. Também o que nós reparamos é que há uma grande abertura por parte dos docentes, portanto, os alunos podem falar *diretamente* com o docente, às vezes pode haver repetição, não há uma gestão fechada, não há...” (Entrevistada A4); “Os alunos têm completo acesso a tudo, aos *mails*, aos gabinetes...” (Entrevistada A3); “A telefonarem-nos a horas impróprias...” (Entrevistada A4).

Para além da comissão de acompanhamento de curso, do papel do representante de turma, e dos questionários *online*, são realizadas reuniões semestrais com os estudantes:

“mas o que nós mais valorizamos em termos de avaliação é a reunião que fazemos, sim, todos os semestres com os estudantes, com a turma toda [...] Em geral, é na aula de um de nós e, portanto, procuramos que vão lá, que não seja só um docente, que seja pelo menos dois, podem ser os coordenadores [...] ou não, e [...] auscultamos e discutimos com eles os problemas e vemos soluções [...] Isso para nós é a principal fonte de informação relativamente ao feedback dos estudantes [...] (Entrevistada A3).

No **Mestrado B**, a avaliação do curso pelo corpo estudantil dispõe de instrumentos diversos, conforme explica a coordenadora:

“há vários instrumentos que são utilizados [...] Há um que é comum a todo o Politécnico, que é o dos questionários, que são preenchidos pelos estudantes [...] cada professor tem liberdade para utilizar uma avaliação da sua UC independentemente deste questionário [...] o ano passado, nós, coordenação de curso, elaboramos uma grelha, que poderia, não era obrigatório, mas poderia ser usada por todos os professores do curso, todos tiveram acesso a ela, e foi construída porque tentamos fazer uma coisa, que foi juntar, porque vimos que todos os professores usavam modalidades diferentes de avaliação da sua disciplina, e portanto tentamos juntar tudo num documento único que pudesse ser útil a todos os professores. Muitos que o usaram, acharam o documento um bocado pesado, e, portanto, vamos tentar facilitar este ano”(Entrevistada B2).

Esta entrevistada acrescenta ainda que, com base nestes diversos instrumentos de avaliação: “todos os anos faz-se o relatório anual de curso, que fica online”(Entrevistada B2).

A preocupação com a melhoria contínua das formas de avaliação do curso pelo corpo estudantil é revelada pela coordenadora:

“continuamos interessados na construção [...] de um elemento de avaliação anónimo, que é passado aos estudantes, em sala de aula, porque este, desde que passou a ser online, nós achamos que dá poucas informações, porque são poucos alunos a responder, e portanto continuamos à procura de um instrumento melhor. Todos os anos olhamos para aquele, avaliamos, e achamos que o podemos melhorar”(Entrevistada B2).

Para além destes instrumentos, o envolvimento estudantil na monitorização do curso é promovido continuamente, realizando-se especificamente:

“todos os anos, dois momentos de grupo de discussão com todos os alunos, separando as especializações e separando primeiro e segundo ano. No início, quem orientava estes grupos era eu, no primeiro ano; a

partir [...] da segunda edição do curso, passaram a ser duas alunas, que no primeiro ano foram eleitas como representantes do curso [...] Como elas já deixaram de ser alunas do curso, agora até o fazem de uma forma mais autónoma, duma forma até muito mais [...] objetiva [...] portanto continuamos a fazer dois grupos de discussão, porque é por especializações, dois no primeiro ano, dois no segundo ano, portanto, têm todos os anos quatro grupos de discussão, no final do primeiro semestre e no final do ano letivo”(Entrevistada B2).

Esta política de promoção da participação estudantil, bem como, do envolvimento de ex-estudantes é transversal às práticas pedagógicas adotadas neste curso, como poderemos verificar, mais abaixo.

Paralelamente às atividades letivas, os corpos docentes de ambos os cursos investem em investigação científica nos domínios da intervenção social, não fosse o fomento da investigação e a transmissão do conhecimento científico uma das funções do Ensino Superior (Cabral, 2001; Santiago & Carvalho, 2011; Urbano, 2008).

No **Mestrado A**, o núcleo central deste corpo docente desenvolve atividades de investigação em temáticas diversificadas, ainda que próximas, como as políticas sociais, a igualdade de género, variadas problemáticas sociais, propostas de desenvolvimento alternativo, a intervenção social, a economia social, etc. Uma das entrevistadas explica que há uma articulação entre as temáticas de investimento profissional e pessoal dos docentes e as temáticas desenvolvidas no âmbito do Mestrado:

“lançamos todos os anos um conjunto [...] de linhas de investigação para a ajudar o estudante na escolha do orientador [...] embora aqui nós tenhamos sempre que fazer uma adaptação também àquilo que...que também os estudantes ou que nós vamos percebendo que os estudantes gostariam [...] de investigar, então tentamos agregar as duas coisas.” (Entrevistada A2).

Tanto pelo empenho direto do corpo docente, como pela orientação dos projetos e dissertações dos mestrandos, o **Mestrado A** tem valorizado uma aposta na metodologia de investigação-ação, e um fomento da participação cívica e associativa, como informam os seguintes testemunhos:

“pelo menos da parte aqui das colegas da F2 toda a gente está envolvida em atividades extra-académicas como pertencendo a associações, participando ...” (Entrevistada A3);

“Há o sentir na primeira pessoa das políticas, dos movimentos de inclusão e exclusão [...] uma aprendizagem não *in books*, mas mais no terreno que nos leva a repensar depois todo o nosso posicionamento teórico e a forma como podemos enquadrar”(Entrevistada A4);

“a investigação ação é efetivamente aquilo eu que tenho [...] ...hoje tenho orientandos para a investigação-ação, para as metodologias como a participatory appraisal⁷³” (Entrevistada A1).

Falamos já da principal experiência prática de investigação-ação e, ao mesmo tempo, de extensão universitária, desenvolvida no âmbito deste mestrado, a incubadora académica.

⁷³ Trata-se de uma metodologia participativa utilizada em comunidades locais e grupos no sentido de promover a sua consciencialização e capacitação rumo ao desenvolvimento pessoal, e ao desenvolvimento local.

No Mestrado **B**, o corpo docente tem explorado temáticas diversas, ainda que próximas, como a educação ao longo da vida dos/as educadores/as de infância, a transição de bebés para o contexto de creche, o acolhimento familiar, as famílias com crianças com síndrome de X Frágil, as cidades educadoras, as dimensões da cidadania. Para além da investigação, alguns docentes relatam experiências de participação cívica e política: “desde os 15, 16 anos, então comecei a enveredar pelo movimento social, pelo movimento mais ligado às associações de moradores e ações sociais” (Entrevistada B5);

“eu sou, ou tenho sido até agora absolutamente independente, eu não tenho nenhum tipo de filiação, mas o XC tem sido, digamos, a força mais formalmente política, que mais tem dialogado com as áreas mais [...] mais desafiadoras dos movimentos sociais, nomeadamente nas tais questões LGBT⁷⁴, questões das cidadanias múltiplas, as questões dos racismos” (Entrevistado B1).

Para melhor compreendermos a essência da oferta formativa, em análise, é fundamental analisar o plano de estudos, pois este consiste no programa estruturado e assegurado pelo corpo docente aqui apresentado e que se propõe concretizar os objetivos expostos e responder aos interesses e necessidades dos estudantes.

2.4 Caraterização dos planos de estudos

No que toca ao desenho estrutural dos curricula, encontrámos diferenças consideráveis entre os casos de estudo, quer na distribuição da carga horária, entre horas letivas e horas de trabalho autónomo, quer na sua distribuição entre UC, quer ainda no tipo de conteúdos ministrados.

	Mestrado A	Mestrado B – Especialização 1	Mestrado B – Especialização 2
Carga horária total	3037,5 horas	3240 horas	3240 horas
Horas de contacto	517,5 horas	871 horas	880 horas
Horas letivas	450 horas	821 horas	820 horas

Quadro 5 - Carga horária dos Mestrados A e B⁷⁵

Em primeiro lugar, foquemos as variações na carga horária, tanto em tempo de trabalho total, incluindo horas de contacto e trabalho autónomo dos estudantes, como especificamente quanto às horas de contacto, entre as quais se destacam as horas letivas.

⁷⁴ Lésbicas, Gays, Bissessuais e Transsexuais (LGBT).

⁷⁵ Os dados do Mestrado A, presentes em Decreto-Lei (nº omitido para garantia de anonimato), confirmam-se no relatório de auto-avaliação do curso, bem como, na informação presente nas FUC. Os dados do Mestrado B, presentes no regulamento do curso e no relatório de auto-avaliação, encontram-se também nas FUC.

Se os dois mestrados assumem grandezas próximas, no que respeita à carga horária total, já nas horas de contacto, que incluem a carga letiva e de orientação tutorial, há diferenças consideráveis. Verificámos que esta variação está enquadrada legalmente (Lei nº 49/2005). Outra diferença encontrada é a maior uniformidade na distribuição da carga horária pelas diferentes UC, no Mestrado A, face a uma maior variabilidade, no **Mestrado B**.

Conforme exposto no capítulo metodológico, analisando os planos de estudos e respetivas FUC, construímos um mapa categorial dos planos de estudo, composto por quatro categorias e 24 subcategorias (quadro 6).

Categorias	Subcategorias - Mestrado A	Subcategorias - Mestrado B
Metodologias de Investigação	Desenho de Projeto	Investigação-ação
	Métodos Qualitativos	Técnicas de Recolha de Dados
	Métodos Mistos	Etnografia
	Análise Qualitativa	Estudos de Caso
Metodologias e Práticas de Intervenção Social	Perceção e Avaliação de Riscos	Construção da Relação de Ajuda/Relação Educativa
	Conceção, Implementação e Avaliação de Projetos de Intervenção	Conceção, Implementação e Avaliação de Projetos de Intervenção
	Comunicação Externa	Psicodrama e Sociodrama
	Produção e Utilização de Meios Audiovisuais	Dinâmicas e Terapias de grupos
	Planeamento Estratégico	
Paradigmas da Intervenção Social	Perspetivas do Desenvolvimento nas Sociedades Contemporâneas	Perspetivas do Desenvolvimento nas Sociedades Contemporâneas
	Empreendedorismo e Inovação Social	Princípios da Educação Social
		Ética e Deontologia Profissional
Perspetivas sociopolíticas e económicas	Estado e Políticas Sociais	Estado e Políticas Sociais
	Necessidades e Problemas Sociais	Necessidades e Problemas Sociais

Quadro 6 - Mapa categorial dos planos de estudos

Passamos a explicar as interpretações comparativas que esta operação permitiu tecer, e em última análise, as ilações retiradas quanto ao posicionamento paradigmático dos cursos. Notando a proximidade entre as subcategorias *Métodos Qualitativos* e *Análise Qualitativa* e as subcategorias *Investigação-ação*, *Estudos de Caso* e *Etnografia*, assim como, entre a subcategoria *Métodos mistos* e a de *Técnicas de Recolha de Dados*, podemos dizer que as subcategorias do **Mestrado A** constituem

constructos mais macro que as do **Mestrado B**, o que resulta do maior ou menor grau de especificação dos conteúdos nas FUC.

Em *Metodologias e Práticas de Intervenção*, em ambos os casos, identificámos, na subcategoria *Conceção, Implementação e Avaliação de Projetos de Intervenção*, conteúdos referentes ao desenho, desenvolvimento e monitorização de projetos e iniciativas de intervenção social. No **Mestrado A**, identificámos a subcategoria de *Perceção e Avaliação de Riscos*, relativa à conceptualização sobre os processos de avaliação e tomada de decisão em contextos ou situações de risco; em *Comunicação Externa*, incluímos os conteúdos respeitantes a técnicas facilitadoras da promoção, divulgação e marketing de projetos de intervenção; como *Produção e Utilização de Meios Audiovisuais*, considerámos as referências ao domínio daquelas ferramentas; em *Planeamento Estratégico*, incluímos as referências a formas flexíveis de desenho de projetos, orientadas por objetivos e por avaliações contínuas. No **Mestrado B**, identificámos como *Construção da Relação de Ajuda/Relação Educativa* – as menções à construção de relações simbióticas e promotoras de desenvolvimento, com as populações; como *Dinâmicas e Terapias de Grupos*, e, como *Psicodrama e Sociodrama*, identificámos as menções ao domínio daquelas técnicas.

As diferenças acima expostas, entre os dois casos, indiciam que no **Mestrado A** predominam orientações para a intervenção, à escala meso de interação entre um projeto ou organização com a comunidade/população, enquanto, no **Mestrado B** predomina uma focalização à escala micro da interação direta entre o profissional e o público.

Em *Paradigmas de Intervenção Social*, em ambos os casos, identificámos como *Perspetivas do Desenvolvimento nas sociedades contemporâneas*, conteúdos referentes a diferentes abordagens do desenvolvimento, nas suas diversas escalas: pessoal, grupal, comunitário e societal.

No **Mestrado A**, distinguimos, na respetiva categoria, conteúdos enquadrados nas teorias do empreendedorismo e da inovação sociais, ou não fossem estas temáticas-chave do mestrado. Brock e Steiner (2009), baseadas na análise de definições de empreendedorismo social, propõem que a estruturação dos curricula, neste domínio, deverá centrar-se em seis grandes vetores de aprendizagem: i) a centralidade do valor social; ii) a abordagem recursiva aos problemas sociais (estes podem constituir oportunidades de mudança); iii) a monitorização e avaliação contínua; iv) focagem tanto nos resultados como nos processos; v) a importância da comunicação e da criação de redes; vi) a disseminação e o impacto sistémico dos projetos (Parente, Costa & Diogo, 2013). De um modo fluído, identificámos proximidade do plano de estudos a estes vetores. Pudemos aferir, mais concretamente, que a centralidade do valor social é focada nas categorias Paradigmas da Intervenção Social e

Perspetivas Sociopolíticas e Económicas; a abordagem recursiva aos problemas sociais incorpora-se nas subcategorias Empreendedorismo e Inovação Sociais e Perceção e Avaliação de Riscos; a monitorização e avaliação contínua, bem como, a focagem tanto nos resultados como nos processos, são promovidas através dos conteúdos incluídos em Conceção, Implementação e Avaliação de Projetos de Intervenção, em Planeamento Estratégico, e ainda, em Perceção e Avaliação de Riscos. A importância da comunicação e da criação de redes, por sua vez, revela-se nos conteúdos de Comunicação externa, Perspetivas do Desenvolvimento nas Sociedades Contemporâneas, Empreendedorismo e Inovação Sociais e Estado e Políticas Sociais. Por último, a disseminação e o impacto sistémico dos projetos são veiculados no âmbito do Empreendedorismo e Inovação Sociais e da Conceção, Implementação e Avaliação de Projetos de Intervenção.

No **Mestrado B**, encontrámos conteúdos referentes aos *Princípios da Educação Social*, isto é, conteúdos focalizados na perspetiva socioeducativa da intervenção social, com base nas diversas dimensões da participação cidadã, focalizada para os diversos tipos de públicos (famílias, comunidades, grupos de risco) e faixas etárias (adultos, idosos, crianças e jovens); e, enquadrámos, ainda, algumas entradas referentes à construção da ética profissional e dos princípios deontológicos, na subcategoria *Ética e Deontologia Profissional*. Este desenho curricular vai ao encontro das orientações de vários autores quanto à penetração da educação social nos vários domínios dos processos de exclusão social, trabalhando com variados tipos de populações e em diversos tipos de estruturas organizacionais (Romans, Petrus, Trilla, 2003; Carvalho & Baptista, 2004). O plano de estudos espelha também a importância dada ao Código Deontológico, como referencial identitário daquele grupo profissional (Timóteo, 2010).

A diferenciação destas duas categorias é ilustrativa das orientações de base de cada curso, o **A**, voltado para a promoção da Inovação e Empreendedorismos Sociais, e o **B**, radicado na formação em Educação Social. Na categoria *Perspetivas Sociopolíticas e Económicas*, em ambos os casos, distinguimos entradas centradas no papel do *Estado*, nomeadamente, na conceção de *Políticas sociais*, de outras reveladoras da focalização em *Necessidades e Problemas Sociais*, consideradas mais prementes nas atuais sociedades, bem como, das óticas que os enquadram.

Uma segunda função da análise categorial é expressar o peso relativo de cada categoria e subcategoria na carga horária total dos mestrados, permitindo aferir que temáticas são mais relevantes, assim como, evidenciar o grau de concentração e/ou dispersão dos conteúdos, pelas diferentes UC de cada curso.

O quadro 7 espelha as diferenças e semelhanças na ponderação das categorias nos planos de estudos dos dois cursos. A ponderação detalhada das categorias e respectivas subcategorias pode ver-se no anexo 5.

	Mestrado A	Mestrado B	
		<i>Especialização 1</i>	<i>Especialização 2</i>
Metodologias de Investigação	17,1%	29,26%	29,25%
Metodologias e Práticas de Intervenção Social	34,71%	27,17%	20,62%
Paradigmas da Intervenção Social	22,83%	36,31%	38,39%
Perspetivas sociopolíticas e económicas	25,36%	7,26%	11,74%

Quadro 7 - Comparação dos planos de estudos por categorias

No **Mestrado A**, a categoria mais representativa é a de *Metodologias e Práticas de Intervenção Social*, assumindo 34,71%, na qual se exploram ferramentas indispensáveis para a otimização da intervenção social, que é o propósito deste mestrado. No **Mestrado B**, esta categoria assume um peso considerável, sobretudo na *Especialização 1*. Neste curso, são os *Paradigmas da Intervenção Social* que assumem maior peso relativo, de 36,31% e 38,39%, nas respetivas especializações. No **Mestrado A**, esta categoria também assume relevo. A categoria *Perspetivas Sociopolíticas e Económicas* é mais relevante no **Mestrado A**, ao contrário, no **Mestrado B**, esta é minoritária, ainda que assuma um volume ligeiramente maior, na *Especialização 2*. A categoria *Metodologias de Investigação* tem maior peso, no **Mestrado B**. Esta categoria é a menos relevante no **Mestrado A**, ainda que não esteja longe dos 20%.

Sumariando, no **Mestrado A**, maior ponderação é atribuída à categoria *Metodologias e Práticas de Intervenção Social*, em seguida, é focalizada, com bastante incidência, a categoria de *Perspetivas sociopolíticas e económicas*. Os *Paradigmas da Intervenção Social* e as *Metodologias de Investigação* assumem menor peso relativo. Tal ordem de importância, entre as quatro categorias, associa-se claramente aos objetivos deste mestrado. Podemos estabelecer uma relação entre a relevância das *Metodologias e Práticas de Intervenção Social* e o seguinte conjunto de objetivos:

promover a capacidade de iniciativa e o sentido de oportunidade para conceber e gerir iniciativas potenciadoras do desenvolvimento, bem como, as competências de avaliação de recursos e medidas; de capacitar para o desenho e fundamentação de modelos de gestão alternativos e de medidas de prevenção de riscos sociais promotoras do capital social (Mestrado A, 2013). As *Perspetivas sociopolíticas e económicas* remetem para a intenção de potenciar as competências de identificação e compreensão das diversas ordens de necessidades sociais. Os *Paradigmas da Intervenção Social* apontam para o objetivo de desenvolver a compreensão integrada da ação e da mudança sociais, bem como, dos paradigmas de intervenção social em contextos multifacetados. As *Metodologias de Investigação* apontam para a vontade de promover capacidade investigativa e fomentar o desenvolvimento científico e profissional, ao longo da vida (Mestrado A, 2013).

No **Mestrado B**, em ambas as especializações, a categoria de maior peso é a de *Paradigmas da Intervenção Social*, a segunda categoria mais relevante é a de *Metodologias de Investigação*, seguida pelas *Metodologias e Práticas de Intervenção Social*, por último, com um peso relativo consideravelmente menor, estão as *Perspetivas sociopolíticas e económicas*. Esta ponderação das quatro categorias é coerente com a finalidade do curso de desenvolver capacidades investigativas e de intervenção, de modo a favorecer a autonomia profissional, através da ampliação e aprofundamento das competências de compreensão da realidade social e de efetivação das metodologias da ação, no desenho e realização de projetos nas duas áreas de especialização, da qual se destacam os objetivos de aprofundar a capacidade de reflexão teórica e o domínio do conhecimento científico; promover a prática especializada em contextos específicos; e de desenvolver capacidades investigativas na intervenção e na avaliação na área de especialização (Mestrado B, 2014, Mestrado B, 2011). Notemos que o primeiro objetivo se pode associar, tanto aos *Paradigmas da Intervenção Social*, como às *Perspetivas sociopolíticas e económicas*, sendo o domínio dos paradigmas mais central no conjunto de conteúdos ministrados, o que é coerente com a finalidade do curso. Já os dois últimos objetivos remetem diretamente para a dimensão metodológica e de domínio de práticas de intervenção, expressas em duas das categorias maioritárias.

Fazendo a comparação entre as duas especializações do **Mestrado B**, vemos que há um considerável equilíbrio no peso relativo de cada categoria nas duas especializações, registando-se um significativo predomínio das *Metodologias e Práticas de Intervenção Social*, na *Especialização 1*, e um ligeiro ênfase da categoria *Perspetivas Sociopolíticas e Económicas*, e, mais leve ainda, da categoria *Paradigmas da Intervenção Social*, na *Especialização 2*.

A distância deste plano curricular, de conteúdos associados ao empreendedorismo e à inovação sociais, compagina-se com as representações acerca daquelas teorias, partilhadas pelos entrevistados, adiante.

Quanto ao grau de concentração e/ou dispersão dos conteúdos no plano de estudos, aferido da distribuição de UC pelas categorias, podemos observar que há maior segmentação no **Mestrado A**, do que no **B**. No primeiro caso, enquadrámos menos UC por categoria, sendo que duas UC representam a totalidade da categoria *Metodologias de Investigação*, e acontecendo que algumas subcategorias são unicamente representadas por uma UC. No segundo caso, há maior proficuidade de UC em cada categoria, sendo o valor mais baixo de quatro UC, sem nunca ocorrer que uma subcategoria tenha expressão em apenas uma UC. Podemos aqui depreender opções distintas no desenho dos curricula, no que toca à divisão dos temas do curso pelas diferentes UC. Enquanto no **Mestrado A**, se terá optado por uma maior diferenciação entre as UC, e menor diferenciação interna em cada uma, no **Mestrado B** ter-se-á preferido menor diferenciação entre disciplinas, e maior diferenciação interna, em cada UC. Consideramos que, possivelmente, a maior ocorrência da partilha de disciplinas por docentes de diferentes formações de base, no Mestrado B, comparativamente ao **Mestrado A**, que referencia essa prática em apenas uma delas, poderá estar na base desta maior diferenciação interna de conteúdos em cada UC do **Curso B**.

Especificando, no **Mestrado A**, a distribuição das UC pelas quatro categorias é a seguinte: *Metodologias e Práticas de Intervenção Social* e os *Paradigmas da Intervenção Social* são as categorias com maior dispersão nos planos de estudos – cada uma enquadra seis UC; as *Perspetivas sociopolíticas e económicas* representam cinco UC, por último, em *Metodologias de Investigação* foram enquadradas duas UC.

No **Mestrado B**, para além de constatar o número de UC representadas em cada categoria, cabe-nos comparar as duas especializações.

Detalhando, como veiculantes de *Paradigmas de Intervenção Social* identificámos cinco UC específicas de cada ramo e cinco comuns; em *Metodologias e Práticas de Intervenção* enquadravam-se cinco UC comuns, cinco específicas da *Especialização 1*, e três específicas da 2; na categoria *Metodologias de Investigação* foram enquadradas cinco UC comuns e duas específicas de cada especialização; em *Perspetivas Sociopolíticas e Económicas*, identificou-se uma UC comum, três específicas da *Especialização 1*, e, quatro UC específicas da *Especialização 2*.

Assim, verificámos que há um equilíbrio na distribuição de UC específicas de cada especialização, entre categorias, excetuando o caso da categoria de *Metodologias e Práticas de Intervenção*, em que

a *Especialização 1* assume um peso relativo ligeiramente maior, com uma diferença de cinco para três UC específicas. De qualquer modo, a diferenciação entre a orientação das UC específicas pode ser contrabalançada pelo peso das UC do tronco comum, que é bastante significativo nas três categorias mais representativas, sendo apenas diminuto na categoria com menor expressão.

2.5 Práticas pedagógicas

A análise conteve duas operações, apresentadas de modo articulado: i) a tipificação das competências definidas como metas de aprendizagem, de acordo com a abordagem tripartida do conhecimento, e consequente ponderação de cada ordem de conhecimento nos cursos; ii) a apreensão da valorização de diferentes métodos e estratégias pedagógicas, captada nos discursos, incluindo os métodos e critérios de avaliação, e a ponderação das condições existentes para a sua realização, particularmente, os contextos de aprendizagem.

Antes de expor a primeira operação, recordemos que a aprendizagem de um conjunto de conteúdos programáticos poderá conduzir à apreensão de um dado modelo profissional (Dubar, 1997), através da promoção de um conjunto articulado de competências, que constituem o saber em ação. Conforme expresso na parte teórica, o conhecimento, ou saber⁷⁶, pode desdobrar-se em três eixos – declarativo ou teórico, procedimental ou processual e atitudinal – que deverão ser articulados, no desenvolvimento de competências, para uma aprendizagem holística e efetiva. Como mencionado na metodologia, utilizaremos esta tipologia para analisar as orientações pedagógicas dos *curricula* quanto às competências a desenvolver pelos mestrandos.

O **Mestrado A** aponta para um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, ao declarar que este curso “pressupõe a definição de resultados e competências a adquirir em cada UC e o desenvolvimento de estratégias de formação por parte do aluno.” No mesmo sentido, a avaliação é tendencialmente contínua, preferindo-se o “regime presencial” e a “realização de trabalhos progressivamente mais complexos”, numa “aposta para a autoaprendizagem e aprendizagem partilhada, estimulando a criatividade, a capacidade de iniciativa e de crítica fundamentada” que privilegia práticas pedagógicas orientadas para “o incremento do debate e da reflexividade, no espaço da aula e fora dele, e o desenvolvimento de processos de trabalho/aprendizagem em equipa (...)”(Mestrado A, 2012).

⁷⁶ Por razões de parcimónia, igualamos estes vocábulos, sem descurar a perspetiva de que o saber designa o conhecimento em processo de re-contextualização para a sua aplicação em determinado contexto (Caria, 2005^a), consideramo-la, no entanto, parcial e logo, não inibidora de um uso mais abrangente dos termos.

Neste mestrado, ainda que a nível de definições metodológicas estruturantes, a centralidade do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem esteja presente, ao averiguar em pormenor as competências potencializadas, as práticas pedagógicas, incluindo os contextos de aprendizagem e os métodos e critérios de avaliação, consideramos que, à exceção do domínio da avaliação, a sua concretização transparece de forma pouco notória nos dados analisados na maioria dos itens.

Destaca-se a explicitação de saberes do tipo procedimental: “Competências operativas (...): capacidade de negociação de parcerias e de gestão/criação de recursos multidimensionais e integrados; capacidade de identificação e aproveitamento de oportunidades, de iniciativas, de financiamentos, de redes e de conjunturas; capacidade de criação e utilização de instrumentos de avaliação (quantitativa e qualitativa) de processos e de impactos; capacidade de experimentação de processos e introdução de mudanças/ readaptações *on-going*; capacidade para integrar e adaptar novos processos de trabalho, bem como o recurso a novas tecnologias e técnicas de trabalho” (Mestrado A, 2012).

Ao mesmo tempo, é atribuído peso significativo ao saber declarativo: “Competências analíticas e de planeamento (...): definição de objetivos operacionais e planos de ação estratégicos; diagnóstico e interpretação de necessidades sociais e de transformações económicas, políticas e organizacionais; compreensão e mobilização dos fluxos de informação e de poder” (Mestrado A, 2012).

O saber de tipo atitudinal parece ser o menos focado, sendo mencionado apenas em articulação com competências de ordem procedimental: “Competências de argumentação: comunicação e fundamentação (oral e escrita) de propostas e opções; negociação de recursos, processos e partilha de responsabilidades; mediação social e gestão de conflitos”(Mestrado A, 2012).

Esta aparente sobrevalorização do conhecimento de tipo procedimental em detrimento do conhecimento atitudinal contraria, não só a ótica de valorização da autoaprendizagem, como as competências comumente associadas ao empreendedorismo. De acordo com Fuchs, Werner e Wallau (2008 in Parente, Costa & Diogo, 2013, p. 380) a educação para o empreendedorismo social centra-se no desenvolvimento de: i) “uma visão estratégica, crítica e criativa orientada pela sensibilidade às necessidades sociais, e aliada a capacidades empáticas e de escuta ativa”; ii) “uma determinação ou resiliência para fazer face à escassez de recursos e às adversidades que um empreendimento social enfrenta”; iii) “um profundo autoconhecimento, associado a um discernimento e autoconfiança que impulsiona a iniciativa e não se enfraquece perante os erros, pois estes são encarados como oportunidades, numa lógica de tentativa-erro.” As definições formais do **Mestrado A** são praticamente omissas quanto às competências incluídas nos dois últimos pontos

definidos por aqueles autores. O *Referencial Europeu do Empresário Social*, mencionado no relatório de auto-avaliação como base de organização do curso, caracteriza o empreendedor, mentor e promotor de empresas sociais, como um indivíduo com competências analíticas, relacionais (em que se inclui explicitamente a argumentação) e gestonárias, firmemente orientado por valores de solidariedade social (UCE, 2002). A documentação deste curso (tanto o relatório de auto-avaliação como as FUC) parece negligenciar a dimensão atitudinal implícita nestas características, nomeadamente, na capacidade de estabelecer redes de relações sólidas e na determinação em combater os problemas sociais.

Neste curso, foram analisadas as UC obrigatórias. Dado o número elevado de alternativas para uma única UC opcional, considerou-se pouco relevante a sua inclusão na análise. Como podemos ver no quadro 8, verifica-se preponderância do conhecimento declarativo, enquanto, os saberes da ordem das atitudes e da orientação tácita face à prática parecem ser desvalorizados, o que, mais uma vez, contraria as referências da educação para o empreendedorismo social. Note-se que o saber procedimental é maioritariamente evocado na UC dedicada às TIC, com sete das onze entradas.

Ordem de conhecimento	Declarativo	Procedimental	Atitudinal
Nº de referências nas FUC	14	11	3

Quadro 8 - Valorização de ordens de conhecimento nas FUC do Mestrado A

No **Mestrado B**, alguns objetivos de aprendizagem têm uma forte componente teórica ou declarativa, associada a capacidades atitudinais, nomeadamente, os de “integrar novos conhecimentos nos saberes já adquiridos no primeiro ciclo de formação (...) mobilizando-os nos contextos profissionais, quer em situações conhecidas quer em novas situações, de forma fundamentada e crítica”; “aprofundar a análise e a compreensão das dinâmicas pessoais e interpessoais dos indivíduos, dos grupos e das comunidades, tendo em atenção os sujeitos e os grupos, bem como as questões socioculturais”; e ainda o de “compreender a importância da ALV, identificando as suas necessidades de formação, selecionando os recursos existentes e articulando diferentes condições de formação (entre o trabalho autónomo e o trabalho supervisionado)”. Verifica-se, também, uma articulação entre o conhecimento procedimental e o conhecimento atitudinal, nos seguintes objetivos: “aprender estratégias de mediação na resolução de conflitos e nas relações com as instituições”; “avaliar, de forma contínua e participada, a ação desenvolvida e os seus resultados, e analisar as implicações éticas e sociais das práticas profissionais”; “coordenar, supervisionar e animar equipas profissionais e participantes nos processos de implicação e participação”. Outros dois propósitos centram-se no domínio

procedimental, como o de “desenvolver competências de coordenação e participação em equipas multidisciplinares, nacionais ou internacionais”, e o de “comunicar conhecimentos e reflexões, de forma clara e sem ambiguidades, a públicos diversificados” (Mestrado B, 2014). Identificam-se, aqui, os três eixos de competência preconizados pela AIEJI (2006) – intervenção, avaliação e reflexão, destacando-se as competências centrais de domínio do saber teórico e da metodologia de intervenção; a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional, as competências culturais, as competências éticas, bem como, as de comunicação, de organização e de coordenação, a nível sistémico. Entre os itens explorados no mencionado quadro conceptual, restam apenas as competências associadas à criatividade (AIEJI, 2006). Neste curso, apresentam-se as competências específicas a trabalhar em cada especialização (Mestrado B, 2014), que passamos a tipificar, no quadro 9, de acordo com as três ordens de conhecimento.

<div> <div>Especialização</div> <div>Articulação de ordens de conhecimento</div> </div>	<i>Especialização 1</i>	<i>Especialização 2</i>
Valorização do conhecimento declarativo, em articulação com o atitudinal	<i>“Aprofundamento das bases teóricas da educação social e do desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos, bem como do conhecimento dos seus contextos”.</i>	<i>“Mobilização das bases teóricas da educação comunitária e de adultos, para desenvolver a educação social comunitária de maneira participada”.</i>
Valorização do conhecimento declarativo, em articulação com o procedimental	<i>“Mobilização integrada dos conhecimentos para a análise e avaliação das situações de crise, dos contextos de vulnerabilidade e de risco psicossociais, de forma a possibilitar intervenções adequadas e enquadradas teoricamente”.</i>	<i>“Conceção e desenvolvimento de projetos comunitários, sustentados na metodologia de investigação-ação/investigação-ação participativa, e adequados ao desenvolvimento local”.</i>
Valorização do conhecimento procedimental, em articulação com o atitudinal	<i>“Experienciação de práticas inovadoras refletidas em contexto de investigação-ação (/participativa) que permitam rentabilizar recursos e intervir nas áreas de maior vulnerabilidade”.</i>	<i>“Integração e articulação de recursos sociais, institucionais, pessoais e materiais para desenvolver a Educação de Adultos considerando a diversidade sociocultural”.</i>

Quadro 9 - Valorização de ordens de conhecimento nas especializações do Mestrado B

É importante frisar que a articulação entre o conhecimento declarativo e o atitudinal é visível na *Especialização 2*, podendo ser subentendida, na *Especialização 1*. Quanto aos objetivos expostos na

segunda linha do quadro 9, entendemos que, em ambos os ramos, sobressai o saber declarativo em associação com competências do domínio procedimental, contudo, menciona-se a utilização de metodologias que pressupõem, em grande medida, a mobilização de saber atitudinal.

Em seguida, enfatizam-se as competências do domínio do saber-fazer, mas não sem orientações que remetem para o domínio atitudinal, na 1 pela referência à reflexividade e à consideração dos sujeitos e promoção da sua participação no desenvolvimento da intervenção, na 2, com a menção à sensibilidade face às características socioculturais dos contextos. Assim, o saber atitudinal, que assume destaque entre as competências centrais definidas pela AIEJI (2006), marca forte presença nestas definições, contudo, parece surgir de forma complementar.

Realizámos, também, a análise das FUC das especializações do **Mestrado B**, nas quais todas as UC são obrigatórias. Este passo permitiu-nos evidenciar que o conhecimento atitudinal é ligeiramente enfatizado, comparativamente aos restantes domínios, em ambas as especializações, e particularmente, face ao conhecimento declarativo, na *Especialização 2*. Tal constatação demonstra que existe alinhamento entre as orientações pedagógicas do curso e o referencial de competências da AIEJI (2006), o que se compagina com os objetivos estabelecidos para este curso, não se encontrando variações significativas, entre as duas especializações, apenas um grau ligeiramente menor de proficiência de referências a competências nas FUC da *Especialização 1*.

Ordem de conhecimento	Declarativo		Procedimental		Atitudinal	
	<i>Um</i>	<i>Dois</i>	<i>Um</i>	<i>Dois</i>	<i>Um</i>	<i>Dois</i>
Nº de referências nas FUC das UC específicas	9	11	6	9	7	10
Nº de referências nas FUC das UC comuns	9		12		13	
Total de referências	18	20	18	21	20	23

Quadro 10 - Valorização de ordens de conhecimento nas FUC do Mestrado B

Voltando ao **Mestrado A**, as representações dos entrevistados revelam uma alteração de tendências na valorização comparativa dos diferentes tipos de conhecimento, dando-se aqui maior ênfase ao conhecimento declarativo e ao atitudinal em detrimento do saber procedimental, como podemos ler:

“[O] que nós valorizamos mais é, pelo menos na minha perspetiva, a capacidade de pensar criticamente, de inovar, de pensar diferente [...] e portanto as competências ao nível do diagnóstico e do planeamento são muito importantes.” (Entrevistada A3);

“e também eles terem a responsabilidade e saberem ter competências básicas a nível da investigação, ao nível da elaboração de um trabalho académico, ao nível da elaboração de um projeto que seja de forma responsável, fundamentada, criticada, e que não seja, que não sejam reprodutores meramente daquilo que já foi feito, não é?” (Entrevistada A4);

“há outras que continuam a ser capacidades genéricas e que eu acho que são muito importantes para esta área que tem a ver justamente com o trabalho em grupo, não é? O desenvolvimento do trabalho em grupo, as equipas, a capacidade de liderar equipas [...] ...de tomar iniciativa [...] a capacidade de ter ideias e de as concretizar. [...] havia algumas competências que eu acho que eram importantes, mas que eu francamente não sei como elas poderiam ser introduzidas. Uma das competências fundamentais é a capacidade de fracassar. Não é? De errar e de aprender com os erros.” (Entrevistada A1);

“todo um conjunto [...] de dimensões éticas ligada à ação, reflexões do agir, as consequências dessas mesmas ações, o modo como os outros são integrados nas nossas preocupações, a questão da apropriação, ou seja, a capacidade de passar a mensagem aos outros, aqueles que conosco trabalhem, no sentido que eles se apropriem do projeto como um projeto seu e ultrapassando uma dimensão às vezes ligada ao empreendedorismo que é a competitividade e assumindo mais uma lógica de cooperação, isso está...é transversal a todo...a toda a UC e a todo o curso”(Entrevistada A2).

Esta última entrevistada defende que o saber atitudinal é intrínseco às competências ligadas ao saber-fazer, afirmando que esta aceção é basilar ao próprio curso.

Nota-se, pois, alguma discrepância entre a informação presente nas fontes documentais e o discurso dos atores. Os testemunhos levam-nos a interpretar que a menor evidência da focalização no conhecimento atitudinal nas fontes documentais poderá ser motivada pela associação deste ao domínio do implícito, de tal modo, que ao formalizar a enumeração de competências, este é olvidado, pois se assume como inerente às restantes capacidades apresentadas. Adicional ou alternativamente, indagamos se na apresentação formal de competências, se sobrevalorizam as que permitem um maior grau de clareza e concretização através da linguagem escrita. Acrescente-se, em favor desta hipótese, que os documentos em questão tratam-se de formulários sintéticos estandardizados pela A3ES.

No **Mestrado B**, a coordenadora enfatiza como competências centrais do curso, tanto as atitudinais, como as do domínio declarativo:

“as competências centrais [...] é o aprofundar dos conhecimentos nas áreas científicas dominantes – isto tem mesmo de ser o principal [...]. A segunda é esta possibilidade, não tem de ser por esta ordem... é esta possibilidade de as pessoas poderem ser mais capazes de problematizar a realidade, de a ler, quer dizer, de a perceber, agora de uma forma significativa à luz do tal alargamento de conhecimentos e de desenvolverem uma atitude investigativa e uma capacidade de investigar simultaneamente à capacidade de intervir.”(Entrevistada B2).

Numa descrição transversal das práticas pedagógicas, transparece a valorização das competências do domínio atitudinal, que como ilustra o seguinte testemunho, se articula com estratégias pedagógicas participativas e diversificadas:

“incentivamos a esta prática mais ativa, consciente, problematizante, não é, e portanto, vamos também tentando também fazer ao nível das estratégias – as dinâmicas de grupo, os debates, o trazerem as suas preocupações ... nas próprias aulas, documentários, filmes que não vejam nas aulas, mas nós vamos orientando, depois ser refletido ali, como eles poderem organizar também, momentos de formação que lhes são úteis, portanto, também o vamos fazendo, para além [...] das aulas e das metodologias mais

tradicionais, claro que às vezes se recorre ao método expositivo, mas até o método expositivo é sempre com a participação dos alunos, portanto, para-se, conversa-se pergunta-se se faz sentido, todas as disciplinas são teórico-práticas, menos o projeto, e portanto, também é esta possibilidade de uma teoria e de uma prática que no terreno da aula acontece e caminham em conjunto, que nós tentamos sempre ir trabalhando com eles. Eles trazem-nos também os seus problemas do quotidiano, principalmente os que trabalham, não é, a partir dali podemos explorar (...) autores, fazer a orientação de leituras, vamos trabalhando, vamos mandando as coisas...”(Entrevistada B2).

Em articulação com as competências enfatizadas, emanam as questões da ética e da deontologia:

“Esta dimensão ética não é promovida de uma forma diferente da que são promovidas todas as outras coisas de que precisamos para o desenvolvimento daquelas competências ... e ao nível da reflexão, quer das orientações tutoriais, quer ao nível da sala de aula [...] esta [...] reflexão avaliativa constante que vamos fazendo ... É, não só, conscientemente a pensar neste código de ética e de valores, que deve mover todo o profissional do trabalho social [...] algumas reflexões se vão fazendo sobre esta questão no âmbito da UC de” [acompanhamento], “mas, em várias UC” (Entrevistada B2).

As várias referências dos docentes a este ponto demonstram que esta dimensão é bastante valorizada:

“abordamos a questão da ética, da declaração de Barcelona, do papel do educador social, do interventor social no terreno, temos sempre essa preocupação [...] mediante os temas que vão surgindo, das temáticas que vão surgindo em sala, e também vamos dando ali, trazendo esta dimensão ética que também é necessária ao interventor social”(Entrevistada B5);

“portanto, essas questões são abordadas em” acompanhamento, “mas temos sempre a preocupação, desde o início, no primeiro ano, de focar alguns aspetos da ética ... tanto mais que agora [...] além de provas públicas, os relatórios passam a ser públicos, os relatórios do projeto, uma vez que passam a estar disponíveis no repositório e na biblioteca [...]”(Entrevistada B4).

Estas afirmações indicam-nos a existência de um referencial ético e deontológico forte, que é transmitido aos estudantes, ao longo da formação, de modo transversal.

Referindo-se à orientação pedagógica desenvolvida nas suas UC, os vários docentes apontam para a valorização das diferentes dimensões do conhecimento. No seguinte testemunho, vemos sublinhada a dimensão procedimental, aliada à dimensão atitudinal:

“tentamos construir [...] esta UC com competências em que os alunos, não só têm esta dimensão de conhecimento, mas que consigam fazer uma reflexão crítica, e que consigam na prática, e como futuros profissionais dessa área – que é significativo isto, não há uma profissionalização da educação de adultos, mas de certa forma estamos a trabalhar profissionais para esta área – e portanto, acho que eles têm de ter um certo domínio para atuar na prática, e portanto, tentamos nessa disciplina trabalhar esta questão mais pragmática, também” (Entrevistada B5).

Note-se, aqui, a menção à profissionalização e às orientações tácitas dadas aos estudantes para o futuro exercício profissional, num domínio no qual os agentes de socialização profissional são escassos, o que transporta maiores responsabilidades para as entidades formadoras.

Nestas outras entradas, salientam-se as competências atitudinais, com uma ênfase particular na capacidade reflexiva e para uma ótica de investigação inclusiva das vozes dos atores:

“uma das preocupações é [...] de eles procurarem sempre fundamentar o seu trabalho, as suas opções, e não assentarem muito no senso comum [...] serem reflexivos relativamente ao trabalho que desenvolvem, aos contextos em que estão integrados, não se limitarem ao descritivo, mas terem uma análise crítica, terem em conta também as perceções das pessoas, dos atores naqueles contextos, relativamente a esses mesmos [...] contextos (Entrevistada B4).

“e esta ideia de se deslocarem da sua perceção, mas incluírem também a perceção dos outros, penso que é uma das coisas mais importantes que tem sido trabalhada no segundo ano [...]”(Entrevistadas B3);

“Pretende construir o perfil de um investigador reflexivo [...] alguém que fuja um pouco àquilo que é o roteiro comum, o pronto-a-vestir investigativo [...] pretende-se que pela própria metodologia se possa debater aquilo que é a identidade do próprio trabalhador social [...] a questão do trabalho social e da identidade do trabalho social em si, procura-se construir lógicas de [...] investigação e pesquisa da realidade que sejam realmente participadas (...) em que eles possam construir ferramentas e desenhos de investigação que contem realmente com a voz das pessoas, com a voz dos outros.”(Entrevistado B1).

Destaca-se deste último testemunho a imbricação entre a identificação profissional e a metodologia desenvolvida na intervenção, à qual se atribui um pendor epistemológico, reflexivo, inclusivo e participativo.

Passamos a analisar a valorização de diferentes métodos e estratégias pedagógicas, incluindo os métodos e critérios de avaliação, e das condições existentes para a sua realização, particularmente, os contextos de aprendizagem.

Atentando nos métodos pedagógicos, no **Mestrado A**, salientamos que o método presente em todas as UC é a exposição oral presencial por parte dos docentes, o que aparentemente contraria a ótica de ensino-aprendizagem acima descrita, porém, esta exposição, longe de ser escolástica e fechada, é sim, aberta e potenciadora de discussão e reflexão crítica por parte das turmas. São, aliás, várias as FUC em que é apontada a realização de debates e discussões temáticas, nomeadamente, a partir de bibliografia analisada. A análise e recensão de artigos científicos, bem como, as apresentações em aula, e os exercícios de aplicação de conhecimentos são também referências frequentes. Assim, podemos afirmar que os principais métodos pedagógicos utilizados são o expositivo e o interrogativo, este último, mediado, frequentemente, pela apresentação de casos e/ou situações-problema. Os trabalhos de grupo são também prática comum, sendo realizados, maioritariamente, em horas de trabalho autónomo dos estudantes mediante acompanhamento tutorial presencial e/ou virtual por parte dos docentes, algumas horas de contacto letivo são também disponibilizadas em algumas disciplinas para esta prática. Estes dados são consensuais nos discursos e nas FUC.

No **Mestrado B**, a diversificação das estratégias pedagógicas parece ser a regra:

“temos ali [...] aulas mais teóricas, mais expositivas, mas nunca uma aula só teórica, só expositiva. Temos metodologias práticas, exercícios, dinâmicas de grupo, jogos, reflexões em grupo, com trabalhos, produção de vídeo e de cartazes, de panfletos, tentando sempre em cada aula, porque cada aula, no meu caso é de quatro horas, quatro horas dá muito tempo para se fazerem coisas diferentes [...] assistir a determinado filme, [...] e pôr aquilo em discussão com o grupo ... a produção de portfólios, também, em que eles vão construindo alguma coisa durante as aulas, estimulamos a produção de artigos científicos”(Entrevistada B5).

À semelhança do que ocorre no **Mestrado A**, os principais métodos pedagógicos utilizados são o expositivo e o interrogativo.

Peça fundamental do processo pedagógico são os *contextos de aprendizagem* disponibilizados aos estudantes, dada a sua importância na definição de situação por parte dos mesmos, sendo os contextos extra-academia, isto é, de experimentação do real, recomendados por variadas teorias apologistas da aprendizagem prática. Por exemplo, não distante do *transformative learning* de Mezirow (1997), o *grounded learning* explorado por Smith et al. (2008), que advoga a construção de um conhecimento cimentado na experiência e contextualizado nas vivências sociais, favorecendo a vivência de experiências em contexto real, e/ou oportunidades de transferência de conhecimento entre a sala de aula e o contexto de trabalho, proporcionando uma integração entre teoria e prática. Trata-se de um tipo de pedagogia que pode estimular o sentimento de autoeficácia dos alunos ou formandos devido à “transferência de responsabilidade e monitorização da aprendizagem do professor para o aluno”(Smith et al., 2008, p. 344).

No **Mestrado A**, verificamos que, devido a diversas limitações à possibilidade de explorar contextos externos, a sala de aula é o principal espaço de aprendizagem. Uma das ordens de limitações prende-se com as características do corpo estudantil que explanamos acima, nomeadamente, a situação dos estudantes face à profissão, bem como, a dispersão geográfica dos seus locais de residência.

Para superar esta condicionante, o corpo docente procura proporcionar aos estudantes o contacto com empreendedores e profissionais do campo, bem como, com investigadores de temáticas próximas ao empreendedorismo social (é mencionada esta prática em 4 FUC), em contexto académico. Este contacto concretiza-se, sobretudo, em aula, mas também, em conferências, quer organizadas no âmbito do mestrado, quer enquadradas em contextos externos. A segunda ordem de limitações advém da escassez de recursos sentida nas IES, como explica o Entrevistado A5, para o caso das conferências:

“Cria entusiástica, mas há muitas pessoas que se fazem pagar no mínimo a deslocação, para ficar de um dia para o outro, quer dizer... [...] Se for uma conferência ou um workshop já estamos tramados porque não há dinheiro, é o costume, não é?”.

No **Mestrado B**, as 300 horas de estágio associadas ao projeto de investigação e intervenção, constitui uma garantia de envolvimento dos estudantes em contextos de aprendizagem extra-acadêmicos. Consta que o acompanhamento dos estudantes na realização do projeto final é feito de três formas: i) “presencial e em grande grupo, em contacto direto com todos os colegas do 2.º ano da especialização e com os docentes orientadores dos projetos de mestrado, no âmbito das aulas” de acompanhamento do projeto; ii) “presencial, individual e em pequeno grupo, com o orientador do projeto e com os colegas que desenvolvem projetos com idênticas características”; iii) “através de partilhas via email, e da entrega e discussão de textos e relatórios escritos” (Mestrado B, 2014). Portanto, o desenvolvimento dos projetos de intervenção constitui uma mais-valia para a profissionalização destes mestrandos, e dado o elevado grau de acompanhamento docente, representa igualmente uma via privilegiada para a inculcação de orientações conducentes à configuração de um modelo profissional.

A nível das restantes UC, apesar das dificuldades, têm-se realizado tentativas de alargar os contextos de aprendizagem para além da sala de aula. Os entrevistados, defendendo o carácter relacional e interacional da aprendizagem (Diogo et al., 2014) relatam algumas dessas iniciativas que podem ser consideradas iniciativas de extensão universitária:

“participámos no projeto *book crossing*, que é um projeto engraçado, que era distribuir livros aleatoriamente na cidade do Porto, até fizemos um vídeo sobre esse projeto. [...] cada um trouxe um livro que quisesse doar a alguém, e fizemos a inscrição na internet de cada elemento que quisesse participar [...] e andamos pela cidade do Porto a distribuir livros, sem que as pessoas percebessem, andamos no metro, pusemos os livros nos bancos do metro, no centro comercial. Não deixa de ser intervenção do ponto de vista da cultura e da democratização da leitura, e que também saía daqui. [...] (Entrevistada B5).

Esta preocupação com a diversificação passa, não só pelas estratégias pedagógicas e contextos de aprendizagem, como pelas perspetivas teóricas e profissionais que se procuram transmitir:

“Duas das formas que nós tentamos, é oferecer-lhes em alguns momentos, professores de formações diferentes. Por exemplo, no olhar sobre o desenvolvimento comunitário, não temos apenas a docente da disciplina que dá o desenvolvimento comunitário [...] mas incluímos lá, por exemplo, alguém da engenharia do ambiente [...] alguém da literatura, alguém da estética, alguém da história [...] em algumas UC tentamos que isto se mantenha, que é haver algumas horas, que são desenvolvidas por outro docente, que não o docente da disciplina mas que, agora, não é um professor convidado, mas é um professor que tem uma formação diferente e que também uma perspetiva sobre aquela matéria, sobre aquela área científica, e portanto tenta-se que se construa este olhar mais plural sobre a realidade e o mais integrado possível”(Entrevistada B2).

Neste sentido, os vários docentes reportam a inclusão de convidados nas suas aulas.

Foquemos agora os métodos de avaliação, recordando o papel central que este processo adquire, sendo articulado com todas as fases e dimensões do ato educativo, e constituindo um eixo estruturante dos sistemas de ensino (Stufflebeam & Shinkfield, 1987; Carvalho & Diogo, 1999).

No **Mestrado A**, a avaliação assume diferentes modalidades optativas, favorecendo a liberdade de escolha e a adaptação aos ritmos diferenciados do corpo estudantil. Na maioria das UC (à exceção de três) existe a possibilidade de optar por avaliação final (uma delas não por exame, mas mediante a redação de um artigo científico), ao mesmo tempo, apresentam-se diferentes métodos em modalidade avaliação contínua, tais como, trabalhos individuais e de grupo de diversas naturezas (de caráter descritivo-analítico, teórico-analítico, de desenho metodológico, ou de caráter empírico), apresentações em aula, testes escritos. Esta flexibilidade e diversidade de opções revela a valorização do envolvimento efetivo dos estudantes na própria aprendizagem, bem como, na monitorização da mesma.

No **Mestrado B**, os métodos de avaliação são, igualmente, diversificados, sendo possível realizar-se avaliação final por exame, em quatro UC. Os métodos incluídos na avaliação de progresso, consistem em trabalhos de várias espécies, indo ao encontro do desenvolvimento do tipo de competências acima evidenciadas. Em alguns casos, salienta-se o saber atitudinal:

“a própria avaliação da UC é, desde o ano passado, feita não por trabalho convencional, mas mais numa lógica de [...] portfólio formativo, o que permite também alguma liberdade da parte deles, liberdade essa a que eles vão ter de se habituar. [...] Por norma, tem sido o conjunto dos trabalhos que eles vão fazendo ao longo das aulas e depois eles são convidados a refletir sobre eles [...] a revisitá-los, seja em grupo, seja depois numa parte individual do portfólio em que eles têm de fazer uma reflexão, que tanto pode ser seguir a lógica do diário de bordo do projeto, como pode ser uma reflexão mais uniforme em que eles possam [...] construir um fio de coerência, sobre aquilo que eles próprios já fizeram.”(Entrevistado B1);

Noutros, este surge em articulação com as competências do domínio declarativo:

“no caso de um trabalho, o que se pretende é [...] que eles sejam capazes de, com base nos conhecimentos teóricos que já têm, ter uma visão crítica acerca daquele contexto de intervenção, acerca do modelo de intervenção que é utilizado, o funcionamento do próprio serviço em termos das equipas [...]”.(Entrevistada B4).

Um último ponto enquadrado nas práticas pedagógicas é o *acompanhamento do desenvolvimento e/ou da inserção profissional* dos estudantes e ex-estudantes, analisado a partir das reflexões dos entrevistados sobre o encaminhamento dos mesmos para oportunidades profissionais e dos contactos com ex-estudantes. Esta prática está associada à promoção de determinado modelo profissional (Dubar, 1997), na medida em que, para além de ser um dado acerca do tipo de estratégia de

aproximação entre academia e mercado de trabalho, indica o investimento das entidades formadoras na promoção da inscrição laboral do modelo profissional preconizado.

No **Mestrado A**, este acompanhamento é feito com base em contactos informais entre docentes e ex-alunos, não existindo:

“nenhuma estrutura ligada ao mestrado que assegure...assegure isso” (Entrevistada A2); “Fizemos um apanhado... fizemos um apelo às pessoas para que nos dissessem o que é que lhes tinha acontecido porque efetivamente nós não temos um mecanismo daqueles de monitorização...[...] (Entrevistada A1); “A própria Universidade tem um Gabinete de Inserção Profissional e portanto, como lhe disse, a responsável desse gabinete está a fazer o mestrado...”(Entrevistada A2).

A IES em que se insere o **Mestrado A** presta um serviço de apoio à procura de emprego e aconselhamento quanto à carreira profissional, através de um gabinete, contudo, trata-se de um serviço aberto a toda a comunidade académica, desconhecendo-se se existe alguma especificidade na forma como é feito o acompanhamento aos (futuros) empreendedores sociais, ainda que o atendimento seja personalizado. Daqui, podemos induzir que o investimento estratégico deste curso na aproximação ao mercado de trabalho, por via dos antigos estudantes, e/ou na promoção e acompanhamento de determinado modelo profissional não é muito significativo.

A Entrevistada A1 indica que o seu acompanhamento do futuro profissional dos alunos consiste no incentivo à criação de projetos de empreendedorismo social: “É o que eu digo, nas teses, é o momento para eles fazerem isso. [...] eles chegam... o que é fantástico, visto bem as coisas, não é? Eles chegam com a ideia e tem a oportunidade de criar o seu próprio posto de trabalho no desenvolvimento de uma tese.”

Contudo, quando questionada, reconhece que: “não há muitos...” casos de sucesso (Entrevistada A1).

Ora, esta associação vai justamente ao encontro de um dos grandes objetivos do curso, o de capacitar para o desenho e fundamentação de modelos de gestão alternativos e de medidas de prevenção de riscos sociais promotoras do capital social (Mestrado A, 2013). Convém ponderar que esta orientação não remete necessariamente para a criação de novas organizações, podendo enquadrar-se no conceito de *intrapreneurship* (Kim, 2015).

Embora alguns entrevistados apontem exemplos de estudantes que efetivamente se tornaram empreendedores sociais, ou seja, criaram projetos e/ou organizações de raiz, todos reconhecem que estes constituem a exceção, dado o conjunto de limitações já apresentado, que contribui também para moderada taxa de conclusão do mestrado.

No **Mestrado B**, como já foi esclarecido, a monitorização da inserção profissional dos estudantes não é uma prioridade. Contudo, são desenvolvidas algumas práticas informais de acompanhamento e

encaminhamento dos estudantes para oportunidades de atividade profissional e/ou formação, entre as quais, é mencionada a investigação.

“Claro que todas as vezes que há um projeto de investigação, falamos dos nossos alunos, claro que quando nos surgem, e às vezes surgem, ofertas de trabalho, pedem diretamente aos coordenadores de curso para indicar alguém, devolvemos aos alunos de mestrado essas propostas, estamos a apoiá-los na conquista e na construção do seu emprego, como apoiamos todas as vezes que eles nos pedem sugestões e pensam mesmo [...]—Não acho de forma nenhuma que seja nossa responsabilidade arranjar-lhes emprego... apoiamo-los nisto, mas mais do que isto realmente não fazemos.”(Entrevistada B2).

O caráter informal e interacional deste acompanhamento é salientado nos seguintes testemunhos:

“nós somos sempre procurados pelos nossos ex-alunos, [...] estando ou não a desenvolver um trabalho nesta área, continuam, por vezes, a procurar-nos... mesmo quando depois decidem continuar a sua formação académica. Isso acontece muito ... quando vão para outros cursos... noutras instituições, continuam a procurar-nos muito, no sentido de nós os orientarmos em alguns aspetos, não é ...”(Entrevistada B4);

“às vezes mandam-me um email ... «ó, professora como é que eu faço isso, ó, professora sabe disso?» [...]... e procurar saber se determinada instituição vale a pena investir, se sabe de algum lugar para trabalhar [...] todos os dias tenho lá a caixinha do correio cheia...”(Entrevistada B5).

Uma via de potencialização do desenvolvimento profissional que segue as diretrizes do Processo de Bolonha, particularmente no que respeita à maior participação estudantil nas IES (DGES, 2008), é a integração de estudantes em projetos de investigação, que, neste curso, começa a ser preconizada:

“Tem havido aqui, também, a possibilidade de integrar alguns alunos de mestrado em projetos de investigação. O ano passado conseguimos integrar quatro alunos de mestrado num projeto [...] nós vamos envolvendo também os mestrandos em projetos de investigação que estejam a decorrer, aqui no âmbito do xd ou no âmbito de outros projetos. (Entrevistada B5).

A informalidade que caracteriza estes contactos poderá trazer alguma fragilidade no que toca à ação estratégica da IES na promoção de referenciais e orientações tácitas à prática profissionalidade.

2.6 Posicionamento teórico

Neste ponto, exploramos as posições teóricas manifestadas pelos entrevistados, relativamente à essência da intervenção social e às premissas defendidas na sua conceção e desenvolvimento, tendo em conta os paradigmas *assistencialista* e da *inovação social*. Em articulação, analisamos as perceções dos entrevistados quanto à atual conjuntura do campo do trabalho social, tendo em conta, a evolução dos diferentes grupos profissionais e as relações entre eles, as dinâmicas intersetoriais na estruturação do campo e o desenvolvimento dos sistemas de ensino, particularmente do nível superior, enquanto promotor da formação neste domínio.

Uma primeira interpretação geral é o posicionamento dos mestrados e da totalidade dos docentes em conformidade com o paradigma da *inovação social*. Tal interpretação baseia-se na constatação da ausência de indicadores de proximidade ao paradigma assistencialista e do elevado grau de proficuidade e intensidade de referências às tendências e perspectivas típicas do paradigma da inovação social, nos discursos dos entrevistados. Concomitantemente, quer a análise dos planos de estudos e consequente categorização dos conteúdos; quer a tipificação dos resultados esperados da aprendizagem, mediante a abordagem tripartida do conhecimento, revelaram proximidade curricular e pedagógica, de ambos os mestrados, ao paradigma da inovação social. Tendo em conta que a seleção dos estudos de caso se orientou para cursos de carácter transversal e integrador, esta constatação não é surpreendente, ao contrário, vem confirmar as orientações manifestas pelo discurso institucional de apresentação dos mestrados.

Não obstante a proximidade paradigmática, registam-se variações conceptuais entre os cursos. No **Mestrado A**, os conceitos de inovação e empreendedorismo sociais assumem uma clara centralidade na conceção de intervenção social partilhada pelos entrevistados, ao passo que no **Mestrado B**, o conceito de trabalho social é mais enfatizado, particularmente na sua articulação à formação em Educação Social, sendo apresentadas algumas reservas aos conceitos de inovação e empreendedorismo sociais.

2.6.1 Conceções de intervenção social

A entrevistada **A2** salienta o carácter aberto e não consensual das perspectivas teóricas, em torno da intervenção social, expondo a sua concordância com duas vias de promoção da inovação social, uma de alcance sistémico e carácter disruptivo, e outra, de menor escala e impacto mais gradual:

“Uma forma diferente de fazer que não passa necessariamente por mudanças sistémicas [...] Esse algo diferente pode passar por questões pequeninas que depois se articulam com outras e que vão produzindo ao longo do tempo, naquela lógica que as grandes caminhadas fazem-se com pequenos passos, vão produzindo [...] algumas mudanças, algumas transformações [...] Se consideramos que só é inovação quando existe a rutura com práticas anteriores e portanto uma perspectiva de alguma forma revolucionária, relativamente ao modo como a intervenção tem vindo a ser produzida, isso remete-nos para outra postura, para outras formas de encarar a realidade [...] a perspectiva que nós defendemos, ou que eu pelo menos defendo, é que ambas são admissíveis [...]”(Entrevistada A2).

Para melhor enquadrar esta ótica, lembremos que Mulgan e Rushanara et al. (2007) reconhece distintos padrões na evolução de uma iniciativa de inovação social, com distintos graus de potencial para alcançar mudança sistémica. A mesma perspectiva pluralista é partilhada pela Entrevistada A1, quando afirma relativamente aos objetivos de aprendizagem de uma das suas UC:

“o objetivo fundamental é que eles percebam o significado disto e que eles percebam que há várias escolas e há várias possibilidades de analisar (...) E de fazer... e de fazer Empreendedorismo Social e Inovação Social. [...] Eu tenho introduzido cada vez mais o conceito de Inovação social...”(Entrevistada A1).

Dando-nos diversas explicitações de estratégias pedagógicas, incluindo instrumentos de avaliação, em que é explorado o ciclo da inovação social, nos seus diversos momentos: “Eu faço-lhes uma maldade que cria muitos problemas [...] custa-lhes imenso que é “ok, agora quero vocês pensem no vosso projeto à luz do ciclo da inovação social. Façam e até criem um modelo” (Entrevistada A1).

Outra entrevistada refere-se a este constructo teórico, quando aborda a temática da inovação social, partindo das práticas que efetiva na sua UC, e extrapola o seu fundamento para o posicionamento teórico em que o mestrado se baseia:

“O que nós tentamos trabalhar é, precisamente, como é que em cada uma das etapas do Ciclo da Inovação, essa dimensão do olhar diferente pode ser enquadrada [...]. Há uma frase [...] que eu gosto muito e está na fundamentação da própria UC que é “a conciliação entre a paixão e a razão”. Eu acho que isso traduz o que é este mestrado, traduz o que é a perspetiva da inovação, que é olhar para as realidades de uma forma apaixonada e isso significa o quê? Ter a capacidade de observar e olhar para além daquilo que é o pretensamente normal, aquilo que normalmente se faz, e conseguir, a partir dessa observação profunda, reconstruir o modo como se intervém, conseguir avaliar esses resultados e a partir dessa avaliação replicar para outros...outros contextos (Entrevistada A2).

Notemos que as conceções de trabalho social partilhadas, no **Mestrado B**, não diferem muito das ideias acima defendidas, sob a égide da inovação social. Defende-se, pois que “só há trabalho social se ele for transformativo e transformador”(Entrevistada B5), o que nos aponta para uma conceção da função social última do trabalho social que é a promoção da mudança estrutural.

Uma marca distintiva das perspetivas dos entrevistados do **Mestrado B** é radicarem da conciliação entre “educação e intervenção social” (Entrevistada B2). Isto é, não conseguem conceber o trabalho social separado do desenvolvimento de intervenções de pendor socioeducativo, que está presente nas definições de “trabalho social educativo” da AIEJI (2006). Recordemos que Capul e Lemay, (2003, p.11), destacam um subgrupo que se dedica fundamentalmente a trabalho educativo entre “as profissões que têm por vocação ajudar pessoas e grupos”. No entanto, dada a diversidade de dimensões do trabalho social em que estes profissionais intervêm, tais como, as práticas de sociabilidade, o apoio a grupos marginalizados, os contextos de educação não formal; e ainda a diversidade de domínios de competência, como a Educação Especializada (EE), a Educação de Pessoas Adultas (EPA) e a Animação Sociocultural (ASC), torna-se difícil perspetivar áreas de atuação do trabalho social, onde não se enquadre a ótica socioeducativa (Romans, Petrus & Trilla, 2003). Assim, os entrevistados demonstram defender a segunda visão da Educação Social que assenta

numa base científica, promovendo a afirmação da prática profissional e a potencialização das suas funções sociais, nomeadamente, no alargamento dos direitos sociais e educativos (Capul & Lemay, 2003). Nas seguintes afirmações, evidenciam-se algumas daquelas perspetivas, como as que subjazem aos «sistemas sociopedagógicos» ou «repúblicas» de crianças: “lógica duma educação contínua, coerente, quotidiana, vivencial” oposta à “lógica do serviço prestado”(Entrevistado B1); “na perspetiva da educação em geral, educação ao longo da vida” (Entrevistada B3). Denotam-se, também, as perspetivas comunitárias da educação social (Capul & Lemay, 2003): “contribuir para o desenvolvimento da pessoa como um todo, da própria comunidade, das instituições”(Entrevistada B3).

Reflexo direto desta interseção entre educação e trabalho social é a conceção que outra entrevistada faz da educação social (coincidente com a sua definição de trabalho social, anteriormente citada), enquanto promoção da autonomia dos sujeitos: “a educação social deve promover a autonomia do sujeito, deve promover a consciência crítica, o processo de construção individual e de liberdade” (Entrevistada B5). Esta evocação da liberdade e da autonomia remete para uma conceção libertária da educação que lhe atribui potencialidades revolucionárias de abolição de todas as formas de opressão (Capul & Lemay, 2003; Ferreira, 1997). Na mesma ótica, o referencial de competências dos educadores sociais da AIEJI (2006) aponta a promoção da cidadania universal e completa, fundada na inclusão e no exercício de direitos, liberdades e deveres.

Recordemos que, em consonância com aquelas premissas, uma das condições inerentes à promoção efetiva da inovação social é a emergência a partir de processos de participação cívica, ou seja, o envolvimento ativo e consciente dos atores intervencionados que participando se tornam também interventores. Como reforça esta entrevistada do **Mestrado A**:

“há inovação social quando estamos perante uma solução nova para um problema existente, não é? Portanto, esta solução nova por outro lado não é apenas uma ideia, mas tem que ter algumas características [...] no seu processo de concretização. Portanto, o processo da concretização desta ideia, desta solução nova, tem de ser participado, não é?”(Entrevistada A3).

Entre os entrevistados do **Mestrado B**, sente-se alguma desconfiança quanto à aplicabilidade efetiva do conceito de inovação social:

“O meu único problema [...] com a inovação social é se ela é mesmo inovadora. E mais [...] se ela não é muitas vezes uma desculpa para manter velhas práticas sobre o novo tema da investigação. [...] é preciso ver que a inovação é muito importante se for para beneficiar as pessoas, ou seja, desde que no fim da linha esteja, o princípio da linha, também, e que são as pessoas, portanto, se a inovação aparecer como consequência de eu estar a lidar com as pessoas e elas inscreverem-se de forma diferente na sociedade [...], ótimo, ainda bem, ela é precisa e tudo isso, mas também é preciso ver que a inovação não é uma verdade em si mesma,” (Entrevistado B1);

“quando pensamos nesse discurso da inovação social, nesse sentido também neoliberalista de que é uma forma diferente de se fazer alguma coisa, na verdade não se muda nada ... fico com um pezinho atrás relativamente ao discurso da inovação social, percebe? [...] «cada um é responsável pelos seus, cada um é responsável pela sua vida» e pronto, nesse sentido, também estou aqui um bocadinho com o pé atrás”(Entrevistada B5).

Estas reservas remetem-nos para o poder sugestivo das palavras, na sua apreensão contextual, dado que, conforme apontado acima, as conceções quanto às orientações gerais da intervenção social, não variam muito, entre os entrevistados dos dois casos.

Reconhecem-se, contudo, benefícios possíveis da implementação de medidas orientadas para a inovação social: “Agora, obviamente, o facto de pensar a inovação social no sentido de ter novas respostas, ter novos profissionais vocacionados ao campo social, à interdisciplinaridade, isso, sem dúvida nenhuma é muito significativo para quem trabalha nesta área”(Entrevistada B5).

Recordemos que as teorias da inovação social a apresentam como um fenómeno multifacetado: com grande diversidade de agentes promotores; um longo processo de desenvolvimento das iniciativas, requisitos importantes quanto a este desenvolvimento; uma urgência em superar as dificuldades de monitorização, avaliação, sustentabilidade e replicabilidade dos projetos (Nilsson, 2003; Mulgan, Rushanara et al., 2007; Murray et al., 2010).

Um dos entrevistados, do **Mestrado A**, aponta um destes requisitos fundamentais para o desenvolvimento de iniciativas de inovação social, que surge como instrumento basilar da sustentabilidade e replicabilidade das mesmas, a criação de redes de cooperação:

“Se houver uma rede, essa rede pode ser uma rede criada à luz de um empreendedorismo social. Alguém que não está a procurar o lucro, mas está a procurar inovar formas de contacto e de eficiência [...] Aquilo que podemos chamar uma espécie de uma base de dados de competências [...] como acontece com o cloud computing (...) uma nuvem de competências que, no sítio certo, gerido de uma certa maneira, pode favorecer e rapidamente por causa de outras pessoas que estão no outro lado, fazer do outro lado [...]”(Entrevistado A5).

A mesma estratégia, a cooperação intersetorial, é defendida entre os entrevistados do **Mestrado B**, que identificam algumas vicissitudes nas relações entre Estado e economia social, a primeira consiste na atual coexistência de duas tendências cuja efetivação, preponderância e consequências futuras são ainda incertas, por um lado, a instrumentalização das OES pelo Estado, por outro, a promoção do empreendedorismo social e do voluntariado, acompanhado pela desresponsabilização do Estado (Clarke, 1996).

Afirma a Entrevistada B2: “neste momento, eu acho mesmo que o terceiro setor está aqui numa situação de risco, se se pode dizer assim...neste momento há um clima de instabilidade, de insegurança tão grande, que

leva provavelmente a dois caminhos, que é preciso refletirem sobre eles”. Descreve o primeiro caminho com estas palavras: “um é o de algumas instituições se fecharem no sentido do cumprimento daquilo que o governo também espera delas [...] as organizações, muitas delas, se estão a reorganizar e a reestruturar, em função apenas dos pedidos do estado, que é economia financeira, apenas” (Entrevistada B2).

E reflete sobre o segundo caminho da seguinte forma:

“não é por acaso que nunca se falou tanto de voluntariado como agora, que nunca se falou tanto de algumas associações sem fins lucrativos, que vivem porque as pessoas investem num trabalho de dimensão diferente, e se isto por um lado é bom, porque há aqui uma consciência social das pessoas, que obriga a que novas organizações possam surgir, mais por iniciativa própria, e voltamos à questão do empreendedorismo social, mas eu acho que pode ser uma forma também de desresponsabilizar o Estado de um conjunto de funções, que num Estado de Direito e num Estado Providência deverão ser do Estado também, ou em primeiro lugar, eu até digo que deveriam ser, em primeiro lugar, do Estado”(Entrevistada B2).

Outras entrevistadas identificam maiores evidências da construção daquele primeiro caminho, apontando a dependência das OES face ao Estado:

“direta ou indiretamente acabam por estar muito dependentes do Estado (Entrevistada B3);

“estão sempre muito dependentes das decisões que são tomadas em termos macro” (Entrevistada B4);

“não me parece que tenhamos ainda uma estrutura, em termos de intervenção social, que seja independente, ou que consiga sobreviver, quando o estado não está muito disponível para a apoiar...”(Entrevistada B3);

“quem está no dia-a-dia de uma instituição, sabe muito bem que se a instituição não tiver um contributo do Estado, que não é tão grande, é impossível sobreviver, a não ser que faça tudo aquilo que é contrário ao que a legislação diz, que é cobrar joias, exigir isto, exigir aquilo [...]”(Entrevistada B5).

Sabendo que esta última entrevistada se encontrava na direção de uma organização de finalidade social, o seu testemunho adquire uma dupla carga de conhecimento adquirido por via académica e por experiência profissional no terreno.

De um modo geral, os entrevistados identificam sérias necessidades de melhoria da cooperação, neste âmbito, quer a nível intrasetorial, quer a nível intersetorial:

“era importante uma outra dimensão organizacional, que é mesmo pensar [...] como é que se podem otimizar os recursos endógenos e os exógenos... é quase formar alianças, corporativas, mesmo, no bom sentido do termo [...] porque é que não se sentam à mesma mesa o do privado, o da segurança social, para pensarem em conjunto o que é que cada um pode oferecer, o que é que as pessoas precisam e como é que isto tudo não forma sinergias novas com uma organização institucional diferente” (Entrevistada B2).

Acrescenta que é necessária a reativação do significado efetivo do conceito de parceria:

“isto era ativar as verdadeiras parcerias [...] é outro conceito que tem sido desvirtuado, toda a gente faz parcerias com qualquer coisa, vai-se a uma instituição, tem-se uma lista de dez, quinze, vinte parceiros

e quando se pergunta porque é que são parceiros, esqueceu-se a base da parceria que é isto – eu dou-te uma coisa, e tu tens uma que me serve, dás-me essa – é troca” (Entrevistada B2).

Estas representações vão ao encontro das perspetivas defendidas, tanto pelos movimentos pedagógicos associados às «repúblicas» de crianças e aos princípios anti institucionais que promovem o direito à educação integral, no seio de estruturas organizacionais democráticas e flexíveis (Ferreira, 1997; Capul & Lemay, 2003); como pela inovação social e pelo empreendedorismo social, que enfatizam o trabalho em rede e a necessidade de potencialização do capital relacional, no sentido da estruturação de respostas integradas aos problemas sociais, e ainda, da promoção da ressonância das ideias inovadoras e da replicabilidade das iniciativas empreendedoras (Nilsson, 2003; Mulgan, Rushanara et al., 2007; Bloom & Dees, 2008). Recordemos que entre os modelos de difusão da inovação social, aquele ao qual é atribuída maior potencialidade de gerar mudança social sistémica é o padrão de desenvolvimento em que a organização promotora da iniciativa deixa de ter o controlo sobre a inovação, que se difunde como comportamento ou padrão atitudinal que passa a ser institucionalizado (Mulgan, Rushanara et al, 2007; Diogo, 2010).

Partilhando a defesa da cooperação intersetorial, um dos entrevistados faz a sua transposição conceptual a um contexto mais macro, propondo a procura de uma articulação equilibrada entre Sociedade Providência e Estado Providência, que nos remete para a visão do *Welfare-mix* (Evers, 1996):

“a sociedade civil acontece porque há um estado, e o estado por sua vez também se alimenta da sociedade civil. Seria esta a divisão ideal, nem sequer se trata só da questão das margens, de ir onde o estado não pode ir, nem sequer se trata só disto. Trata-se de trabalhar um estado total, que esteja presente e que seja bom e justo. E porque é bom e justo tem uma ótima, muito sólida e musculada sociedade civil”(Entrevistado B1).

No **Mestrado A**, a temática do empreendedorismo social está claramente inscrita nos documentos analisados, sendo mencionado o Referencial Europeu do Empresário Social (UCE, 2003) que segue os critérios de definição de empresa social da EMES⁷⁷. Os vários entrevistados enfatizam diferentes aspetos e dimensões da temática do empreendedorismo social que se complementam, construindo uma visão comum que assenta em três pressupostos de base: o empreendedorismo social é um fenómeno multidimensional; o seu objetivo último é a transformação social efetiva; a sua raiz não reside na personalidade empreendedora.

⁷⁷ Os critérios de definição de empresa social da EMES (...) são: i) atividade contínua de produção de bens ou serviços; ii) elevado grau de autonomia; iii) assunção de um risco económico real; iv) quantidade mínima de força de trabalho; v) foco primordial na utilidade social; iv) constituição por um grupo de cidadãos; v) forma de gestão não baseada na propriedade do capital; vi) participação ampla de todos os atores envolvidos; vii) remuneração limitada do capital (Defourny e Nyssens, 2013).

Relativamente à multidimensionalidade, uma docente chega a considerar a pluralidade como a essência da mensagem sobre o fenómeno, a transmitir aos estudantes: "uma tentativa de os fazer perceber e essa é a minha grande, grande, grande missão no mundo, que há diferentes versões de empreendedorismo social, há vários tipos de práticas..."(Entrevistada A1). Outra docente corrobora:

"Claro que há sempre [...] uma orientação...quando se fala de empreendedorismo...ideológica, que de alguma forma [...] faz com que alguns colegas se posicionem de modo menos positivo. Acontece que nós também temos essa crítica em relação ao empreendedorismo e portanto desde o início ficou claro [...] que não defendemos uma perspectiva de empreendedorismo como sendo a solução miraculosa para os problemas atuais" (Entrevistada A2).

Esta consciência da importância da diversidade de perspetivas e de experiências de empreendedorismo social, demonstrada pelos entrevistados, parece alinhar-se com a preocupação de Young e Lecy (2013), em construir um quadro analítico mais heurístico para a compreensão das várias experiências de empreendedorismo social, que permita: 1) abranger todos os tipos de entidades legais possíveis; 2) compreender as suas diferenças e semelhanças; 3) lançar pistas sobre as melhores formas de gerir, governar e financiar estes projetos; 4) explorar os diferentes modos de relacionamento entre as diferentes formas de empreendedorismo social; 5) prospetivar a evolução a longo prazo destas diferentes modalidades; e 6) contribuir para analisar e desenhar as políticas públicas.

Seguindo a linha dos mais proeminentes teóricos, os entrevistados demonstram uma focagem centrada na produção de valor social (Mair & Martí, 2006; Peredo & McLean, 2006; Dacin, Dacin & Matear, 2010), como podemos ler:

"Eu não concebo que um projeto de empreendedorismo não seja um projeto de mudança social. [...] Se há esta lógica de rutura e mudança, automaticamente estamos a intervir na comunidade, estamos a intervir nas pessoas, na vida das pessoas. A forma como estamos a intervir, se for para a mudança, uma mudança positiva. Se possível, uma mudança de segunda ordem, uma mudança que seja com raízes, que não seja uma mudança aparente para depois voltar ao que estava antes [...]"(Entrevistada A4);

"desde logo questionando a intervenção por projeto, aqueles projetos delimitados no tempo. Empreendedorismo não tem a ver com isso, tem a ver com uma abordagem maior daquilo que é a construção da mudança" (Entrevistada A2).

Uma das entrevistadas salienta a dimensão organizacional deste desafio, particularmente personificado pelas OES:

"defendo ferreamente o empreendedorismo social como uma forma de [...] re... formulação... das organizações se repensarem, não é?[...] De se voltarem a olhar para elas próprias.[...] De reestruturarem eventualmente os seus processos internos.[...] De encontrarem novas filosofias e de não terem medo...de não terem medo de falarem de transformação social. Por tudo isto, o facto do Empreendedorismo Social

permitir às organizações falarem de transformação social é muito interessante, é mesmo muito... trazer este novo discurso.” (Entrevistada A).

Defende-se o empreendedorismo social de cunho organizacional, ainda que, de acordo com investigação prévia (Dees, 2001; Mair & Martí, 2006), se admitam algumas características e/ou competências importantes nos indivíduos que encetam projetos de Empreendedorismo Social:

“há duas questões que para mim me parecem importantes e que têm sido discutidas mesmo na educação para o empreendedorismo, mesmo a nível do ensino do segundo ciclo e do terceiro ciclo, que tem a ver com as características de resiliência e que tem a ver com essa característica do risco, não é? E da resistência à frustração, da resiliência, da necessidade de, de ser perseverante, de manter alguma proatividade mesmo perante a adversidade...(Entrevistada A4);

“Tem que ser uma pessoa efetivamente com capacidades de explorar, com capacidades de fracassar e que utilize o fracasso como forma de desenvolver novas ideias, com capacidade de adaptação e com uma cultura suficiente para que possa ir buscar recursos, novas ideias [...] os estrangeiros! Schumpeter tinha razão... todas essas pessoas que falavam do empreendedor como um estrangeiro, tem que ser alguém que de alguma maneira rompe com o contexto. Isto porque, ou já não está muito bem enquadrado no contexto, ou porque... aí talvez seja verdade, não é uma pessoa que seja absorvida pela comunidade, não é?(Entrevistada A1).

Contudo, mesmo apontando determinadas características como úteis para a prática empreendedora, a maioria dos atores considera que a chave para a compreensão deste fenómeno não é a tipificação de perfis individuais, como se constata nas declarações abaixo.

“Estou farta de literatura sobre perfil do empreendedor e depois estudos que demonstram que o empreendedor A que não tem aquela característica, é tão bom, tão bem, ou tão igualmente sucedido que outro que tem aquela característica... [...] Eu acho que mais do que perfis, podemos falar de condições, de contextos, que favorecem ou não favorecem. (Entrevistada A3);

Aprofundando esta resistência à definição de perfis de empreendedor social, uma das entrevistadas articula a divinização da personalidade empreendedora à desresponsabilização estatal pelo fomento do Empreendedorismo Social, opondo fortemente a conceção de ES defendida neste mestrado a essa orientação:

“não defendemos uma perspetiva em que o empreendedor é alguém absolutamente extraordinário, especial, que vai resolver os seus próprios problemas...em quem o Estado coloca a responsabilidade de resolver os próprios problemas, porque consideramos que há problemas estruturais que condicionam a liberdade individual”(Entrevistada A2).

Neste testemunho, há pontos de contacto com a crítica feita por entrevistados do **Mestrado B** às atuais tendências de apelo à maior responsabilização da sociedade civil na resolução de problemas sociais. Podemos associar tais posições, não apenas a uma conceção integrada dos agentes de desenvolvimento e suas responsabilidades, como é visível na afirmação anterior, mas também à

valorização da dimensão coletiva e/ou organizacional do empreendedorismo social, já defendida acima, a respeito da promoção da transformação social. Como salienta a Entrevistada A3:

“não é um brilhante que vai agora vender um produto novo, não é?, mesmo que ele tenha fins sociais... Mas sim, que tenha de ser produzido em articulação e com a mobilização de um comunidade e de uma coletividade. Portanto, de um grupo de pessoas, organizado de preferência, não é?”.

Mais uma vez, a perspectiva de Young e Lecy (2013) se aproxima dos testemunhos, pois, estes autores, no intuito de elaborar um quadro analítico abrangente para o empreendedorismo social, consideram mais valiosas as experiências da população envolvida nas iniciativas, do que as histórias pessoais dos seus mentores e defendem que o verdadeiro impacto dos projetos é sentido e construído por grupos de pessoas e não por indivíduos isolados.

No **Mestrado B**, são apresentadas diferentes ordens de motivos para a rejeição, ou pelo menos, para a existência de resistência ao conceito de Empreendedorismo Social. Situamos esta resistência nos contextos de desenvolvimento das perspectivas de Educação Social defendidas pelos sujeitos, que evocam soluções coletivas, projetos sociais e estruturas institucionais distantes das noções de empreendedorismo aplicadas ao domínio social. Como já vimos, para os entrevistados do **Mestrado B** é impossível pensar a intervenção social sem a ancorar num trabalho socioeducativo, ao mesmo tempo, perspectivá-la em termos de prática económica, parece-lhes redutor, pois a entendem, antes de mais, como uma prática política. Identificamos, aqui, uma reação à reportada hegemonização do económico sobre o social, mas ao contrário da economia institucional que ilumina o carácter sociológico da economia (Hodgson, 1994), estes atores optam por separar o campo económico do social, particularmente, no que diz respeito à intervenção e ao trabalho sociais, com o intuito de afirmar as especificidades e a autonomia do campo onde se enquadram.

A primeira ordem de razões de resistência relaciona-se com a defesa da ótica social e da natureza política da intervenção e subsequente rejeição da ótica económica, e, mais veementemente, da economicista, bem como, da dominação do campo do trabalho social pela linguagem económica. Esta ênfase na linguagem remete-nos para a importância da mesma na constituição dos campos sociais e profissionais, para o seu carácter integrador de sentidos e significados, que funciona como referencial identitário e potencia laços de pertença (L’Ecuyer, 1990; Araújo, 2004). Um primeiro testemunho defende a perceção dos grupos e sujeitos envolvidos nos projetos sociais como pessoas e como cidadãos, em detrimento de outras designações que algumas perspectivas do empreendedorismo social adotam:

“Por questões até ideológicas, eu tenho uma enorme desconfiança em relação a isso [...] aquilo que se chama empreendedorismo social. Por muitos motivos, o principal será porque as pessoas que são, ao

fim e ao cabo, os verdadeiros sujeitos do trabalho social, não são oportunidades, nem são elementos de mercado”(Entrevistado B1).

Outra entrevistada salienta a possibilidade de que a adoção do empreendedorismo, conceito desenvolvido no foro da economia, possa vir a impregnar a índole do trabalho social com a ótica lucrativa:

“Empreendedorismo é hoje em dia [...] ... são termos que são usados em várias áreas científicas e por vários profissionais. Mas, a sua origem é a economia, e nós sabemos como o ser empreendedor está [...] muito ligado ao lucro, aos ganhos financeiros e económicos [...] de repente, é olhar o trabalho social como um trabalho para ser mercantilizado, para ser produtivo [...] portanto, quando falamos em empreendedorismo parece que é isto, não é?... «queres ser empreendedor, construíres o teu próprio trabalho, monta ali um ATL, cada menino paga »... eu acho que isto tem pouco de social!”(Entrevistada B2).

Denotam, ainda, a inexistência de novidade no conceito de empreendedor social, face às práticas profissionais já existentes, no domínio da Educação Social:

“portanto, não há aqui nada de novo ... que é, quando nós incentivamos [...] com uma boa capacidade criativa e de iniciativa, a empenharem-se, no sentido de construírem respostas alternativas às existentes [...] no sentido de responder às necessidades das pessoas, isto é ser empreendedor, isto é ser [...] espontâneo [...]. Portanto, nós já tínhamos os termos, não utilizávamos era os termos da economia” (Entrevistada B2).

Outra entrevistada que partilha desta análise, rejeita veementemente uma linguagem que apelida de capitalista:

“empreendedor social... poderias dizer, então o empreendedor social não vai lá, buscar o que as pessoas têm de melhor, para elas, entre elas, pensarem no que é que pode mudar na sua realidade...? Isso é desenvolvimento comunitário, isso é educação social. Porque é que mudamos o nome para um nome tão capitalista, percebe?! E essa esfera é que a mim custa-me muito entender e aceitar. [...] isso a mim cheira-me a neoliberalismo ... porque é que temos de aproximar tudo da linguagem económica?! Quando nós estamos numa tendência social...”(Entrevistada B5).

Não obstante a relutância à linguagem, apresenta-se a ideia de que os trabalhadores sociais podem ser considerados empreendedores sociais, na medida em que têm como horizonte promover soluções alternativas e criativas para os problemas sociais. Esta associação remete para o *conceito* de *intrapeneurship*, que transversaliza os contextos em que podem efetivar-se as práticas empreendedoras, não circunscritas à criação de novas organizações (Kim, 2015). Tais articulações entre os conceitos de trabalhador social e empreendedor social serão debatidos, em maior detalhe no subtópico seguinte.

A segunda ordem de motivos de resistência face ao conceito de empreendedorismo social associa-se à defesa do Estado Social, também demonstrada no **Mestrado A**. Recorde-se que é na fase de

institucionalização deste que emergiu a prática da Educação Social. Uma entrevistada expõe a sua relutância:

“tenho uma visão um bocadinho crítica em relação ao empreendedorismo social e a esta visão de que a gente sai agora dum estado providência, para uma sociedade providência ... e até que ponto é que esta sociedade providência que tem que assumir as funções que o próprio Estado tem? ... [...] eu acho que o Estado não pode esvair-se ou desviar-se do seu caminho, não é ... da sua missão... o Estado tem que estar ali presente” (Entrevistada B5).

A terceira ordem de reservas, claramente partilhada pelos entrevistados do **Mestrado A**, dirige-se apenas à perspetiva individual do empreendedorismo social, que tende à exacerbação das qualidades do empreendedor, prende-se pois com a defesa da perspetiva organizacional do Empreendedorismo Social:

“Agora, mais uma vez não podemos estar dependentes apenas, de que haja aí alguns empreendedores, que têm ideias brilhantes, não é... porque é preciso aqui todo um trabalho de suporte ... de organizações”(Entrevistada B3).

Nesta perceção da dimensão inerentemente organizacional do empreendedorismo social, são identificados alguns condicionamentos à concretização do mesmo:

“mas também acho que cada vez mais as próprias organizações estão mais sujeitas a regras muito rígidas, e portanto, alguns desses aspetos que marcam o empreendedorismo social, estão à partida um bocadinho limitados” (Entrevistada B4).

Verifica-se uma tensão entre a necessidade de inovar e empreender: “mas ao mesmo tempo para subsistirem, para poderem continuar precisam dessa criatividade...”(Entrevistada B3), e, os constrangimentos colocados à conceção de projetos de intervenção pelas organizações:

“acontece que nas organizações, surge [...] a necessidade de desenvolver determinado tipo de projetos com um sentido e as pessoas que dirigem as organizações dizem, «mas não é possível, porque neste momento, só é possível apresentar candidaturas, imaginemos, para projetos nesta área», e essa limitação, muitas vezes, faz com que as pessoas deem ali uma volta à questão, e consigam, através daquilo que é possível, chegar àquilo que é o desejável, não é... portanto, aí há alguma criatividade (Entrevistada B4).

Em suma, há uma contradição entre a normalização e a necessidade de inovação e criatividade, como forma de potenciar a intervenção das organizações, contrariando ou contornando aquelas definições normativas.

Portanto, ainda que com reservas, os entrevistados apresentam possibilidades de aceitação do conceito de empreendedorismo social. No sentido em que, independentemente da terminologia, a resposta contundente a problemas sociais deve ser valorizada:

“Agora, claro que se tu chamares empreendedorismo social... mas mesmo assim, o que eu seria tentado a fazer, é, por causa de conotações recentes, desistir, arranjava uma outra palavra qualquer, que não

empreendedorismo social, até pode ser inovação, mesmo. Agora, criar, digamos, um domínio social, onde não existem respostas sociais, isso ótimo, eu vou torcer o nariz à palavra, mas em relação ao concreto, vou aplaudir” (Entrevistado B1).

Aponta-se, ainda, uma admissão da designação com o intuito de facilitar a comunicação com outras áreas científicas:

“podemos pensar... ah mas agora é melhor, tornamos isto até mais facilmente acessível às outras áreas científicas... sim, desde que não colemos o valor subjetivo [...] eu acho que há uma apropriação do conceito, mas temos de o cunhar com um valor semântico diferente, nunca nos esquecermos da adjetivação, não por mero acaso, portanto, o adjetivo não é lá colado apenas de uma forma superficial porque fica bem, mas é lá cunhado para moldar o cariz semântico do empreendedorismo, e então sim, é importante investirmos no empreendedorismo social (Entrevistada B2).

Depreendemos que o Entrevistado B1, quando, acima, se refere a conotações recentemente atribuídas ao conceito, evoque o mesmo programa televisivo⁷⁸ relatado, por esta outra entrevistada, como motivo para declarar “a morte”, isto é, a desacreditação pública, do conceito de Empreendedorismo Social, em Portugal:

“Neste momento, eu, aliás, acho que o conceito de Empreendedorismo Social tá morto em Portugal, porque foi de tal maneira enxovalhado que eu acho que morreu, não é? Pela aquela cena da Raquel [...] Nos prós e contras. Aquilo foi a morte do conceito do Empreendedorismo Social em Portugal. Tá... tá... porque foi de tal modo incorporado e atribuído um sentido só, que é esse sentido: negócio e gestão” (Entrevistada A1).

Independentemente das mensagens transmitidas por tais mediatismos, é perceptível que as conceções dos entrevistados se aproximam do paradigma da inovação social, por vezes, associado ao conceito de empreendedorismo social, que é defendido no **Mestrado A**, e aceite, com algumas reservas, no **Mestrado B**. Estes atores sociais preconizam uma intervenção social holística, multidimensional, focada na promoção da cidadania, edificada num Estado Social que se relacione de modo paritário com as OES, que por sua vez se articulam entre si, com objetivo de satisfazer as necessidades sociais e fomentar o desenvolvimento.

2.6.2 Perspetivas sobre o campo do trabalho social

Foquemos agora, as representações dos entrevistados sobre o trabalho social, enquanto campo de atividades profissionais múltiplas orientadas para intervir, em contextos diversos, com propósitos sociais, mediante políticas e programas definidos *a priori*, à escala nacional ou europeia.

⁷⁸ Programa Prós e Contras da RTP 1, de 20 de Junho de 2011.

Uma entrevistada do **Mestrado A** define sinteticamente o trabalho social como “Todo o trabalho de intervenção social, não é? No sentido de encontrar respostas para problemas sociais.” (Entrevistada A3). Outra entrevistada problematiza as diferentes aceções deste conceito, em contextos distintos:

“nomeadamente, contextos europeus, trabalho social traduz um conjunto de várias disciplinas, de várias áreas de intervenção, entre as quais se conta o serviço social, mas que se conta também animação sociocultural, educação social [risos], a assistência maternal, enfim, variadíssimas... [...] no nosso contexto português, traduz apenas numa ótica tradicional e na CNP, na Classificação Nacional de Profissões, a área onde o serviço social se enquadra. É trabalho social e orientação. E portanto, não traduz nada mais do que isso. Ou pode traduzir [risos]. Mediante aquilo que nós considerarmos que é [...] trabalho social, ou seja, se considerarmos que todo o tipo de intervenções no social, promotores dessa lógica de inovação, de mudança, se podem articular e podem produzir uma... uma dimensão maior do que é trabalhar socialmente, se o trabalho social for a reconstrução de elos desagregados, então aí, temos a lógica da intervenção social”(Entrevistada A2).

Note-se a crítica feita ao carácter formalista e redutor da noção de trabalho social que mais se evidencia no contexto português. Focando, particularmente, o contexto nacional, dois dos entrevistados do **Mestrado B** partilham a perceção de que, ao longo da história, o trabalho social, tem estado “ligado ao assistencialismo” (Entrevistada B2), ou que herdou uma tradição ou “vocação [...] assistencialista” (Entrevistado B1). Esta adjetivação demonstra a conotação da constituição dos sistemas de segurança social com o trabalho remediativo da «questão social», focado em necessidades básicas, que permite a reprodução de desigualdades estruturais (Martins, 1999).

Associada à tradição assistencialista, é apontada como característica estrutural deste campo de atividade, a predominância da dimensão remediativa sobre a dimensão preventiva da intervenção: “trabalhamos mais [...] para a prevenção secundária, do que para a prevenção primária ... [...] e para a promoção do desenvolvimento e das condições [...] (Entrevistada B4); “depois surge o trabalho, que é até assistencialista, não é... procuramos resolver as situações conforme as necessidades pontuais [...] até se gasta muito mais dinheiro do que se tivéssemos intervindo com tempo e de forma adequada [...]”(Entrevistada B3).

Neste ponto é claramente apontada a responsabilidade estatal, dado que é a orientação das políticas sociais que conduz a uma intervenção social mais remediativa do que preventiva. Salienta-se especificamente o carácter tardio da intervenção e as motivações propagandistas da mesma: “mas é quando... a luta contra a fome?! Quando a fome já existe!” (Entrevistada B3);

“a luta contra a pobreza?! Quando a pobreza já existe e em números bastante preocupantes! Portanto, continuam os esforços orçamentais, em termos de financiamento, e mesmo as decisões políticas, a centrar-se na intervenção. Se calhar, a intervenção depois dá mais notícia, ou é mais visível, e portanto em termos políticos também dará maiores ganhos, não é (...) trabalhar em termos de promoção, de

prevenção, provavelmente não dá tanto nas vistas, não é ... porque é mais difícil apresentar números? (...)”(Entrevistada B4).

Esta entrevistada do **Mestrado A** partilha das mesmas posições:

“essa lógica de prevenção está muito arredada daquilo que são as preocupações de intervenção social que é muito reativa e essa é...assumo como sendo a minha opinião pessoal. Nós temos uma [intervenção] “reativa e não preventiva e não pró-ativa, mas porque as políticas não permitem de uma outra forma”(Entrevistada A2).

Nesse sentido, aponta vias de reação face a estes condicionamentos estruturais, salientando as mensagens que aquele mestrado transmite:

“acho que é necessário, em vez de ficarmos numa lógica de vitimização [...] daquele discurso de permanência na impossibilidade, que só podemos fazer assim...É necessário ir mais além e questionar o modo como se intervém e mostrar [...] o mestrado foca [...] essa componente [...] Avaliando e investigando. E essa é outra componente que tem faltado na minha opinião à intervenção social: é a capacidade de avaliar o que vai conseguindo, uma excessiva centração no quotidiano, uma excessiva centração no imediato que retira legitimidade ao nível das propostas, que sejam propostas para o futuro. Os únicos referenciais que existem são os da reatividade ao quotidiano.”(Entrevistada A2).

Esta linha crítica face às orientações das políticas sociais remete-nos para a atribuição de responsabilidades setoriais quanto à evolução do campo do trabalho social, e num sentido mais lato, quanto ao desenvolvimento societal. Na posição desta entrevistada, identificamos a defesa do Estado Social, também feita por entrevistados do **Mestrado B**:

“O bem-estar e qualidade de vida, que são elementos cruciais de desenvolvimento, não passa pela responsabilização maior de um ou de outro. Passa pela nossa capacidade de aprendermos a trabalhar em conjunto, que é isso que não tem acontecido [...] Se a Sociedade Civil [...] passa a assumir um conjunto de tarefas, é necessário que tenhamos em consideração quais são os impactos para determinadas populações desse conjunto de tarefas, se for acompanhado por desresponsabilização do Estado. Portanto, a ideia é construirmos um desenvolvimento que passe por uma lógica igualística [...] em que consigamos encontrar os níveis de responsabilidade distinta para cada agente e que consigamos aprender em conjunto e avaliarmos em conjunto, sem medo de nos colocarmos em causa”(Entrevistada A2).

Um elemento do **Mestrado B** partilha o receio de que o Estado Social possa estar em risco:

“Acho que o espaço para a humanização até do Estado, é um espaço cada vez maior porque temos um estado cada vez menos humanizado... pouco preocupado com as pessoas. Também acho que estamos a viver uma conjuntura que leva a que este estado se esteja progressivamente a esvaziar dos seus compromissos sociais, das funções sociais [...] nós sabemos que tudo isto está em alto risco, não é...[...] como o acesso à educação, o acesso à saúde, o acesso a bens essenciais ...”(Entrevistada B2).

Em consonância, com estas interpretações, duas entrevistadas, do **Mestrado A**, partilham perspetivas quanto à inoperância, ou pelo menos, a insuficiência dos impactos, da generalidade das iniciativas de intervenção social. A primeira foca a reduzida duração temporal dos projetos, como um entrave para a potencialização de mudanças sociais efetivas:

“o facto de muitas ONG's se ditarem pela lógica dos financiamentos, que nós compreendemos porque [...] mas a verdade é que muitos projetos sociais não criaram mudanças estruturais, criaram mudanças aparentes, criaram mudanças reprodutoras dos próprios problemas, não é? (Entrevistada A4).

A segunda aponta reservas quanto às articulações entre as atuais práticas de trabalho social, em Portugal, e as teorias da inovação e do empreendedorismo sociais:

“eu vou-me referir aos assistentes sociais, só, que é o universo que eu conheço melhor. [...] E portanto considero que, na maioria dos casos, o serviço social tem contribuído mais para a confirmação das orientações do *status quo* do que propriamente para a construção de novas orientações. [...] Portanto, se me pergunta de que forma o empreendedorismo se articula com o serviço social, neste caso, ou com a intervenção social, eu acho que infelizmente não se tem articulado”(Entrevistada A2).

A entrevistada A2 demonstra, assim, partilhar perspetivas, como as de Martins (1998) e Amaro (2012), quanto à função de amortecedor das tensões classistas e sociopolíticas e de reprodução do *status quo* que o trabalho social tem desempenhado.

Na mesma visão, um dos entrevistados do **Mestrado B** aponta a burocratização, sobejamente retratada pelos teóricos (Autès, 2003; Chopart, 2003; Aballéa, De Ridder e Gadéa, 2003; Maurel, 2003; Amaro, 2012), como uma tendência estruturante nas atuais configurações do trabalho social:

“a maior parte das vezes é um trabalho muitíssimo burocratizado, pelas próprias atribuições que lhes dão, muitas das vezes tratar de processos de RSI, agora cada equipa trata de 40, ou de 50 ou 60, isto é absolutamente impossível, e eu estou a puxar para baixo, porque o que me contam é que são mais, portanto isto é papel, não são pessoas”(Entrevistado B1).

Apontando os riscos que esta tendência acarreta para a construção da profissionalidade, o desenvolvimento e exercício de competências:

“Parece muito que este tipo de profissionais às vezes encerra-se muito numa função específica, numa função só, portanto funcionaliza-se. Isto significa que estão muitas vezes subaproveitados, estão só a fazer algumas funções muito específicas, num centro de dia, numa biblioteca, num jardim de infância, até numa escola, e o resultado é que têm um trabalho muitas vezes, muito isolado”(Entrevistado B1).

Estas considerações compaginam-se com os resultados apresentados por Marques (2014) quanto à parca articulação das equipas multidisciplinares, em OES. Acusando diretamente o traço burocrático da rigidez na definição e separação de funções, o entrevistado remete-nos para o fechamento profissional e novamente para uma lógica individualista, a que atribui traços culturais, que se expressa na competição entre os profissionais de formação distinta: “uma das doenças em Portugal, que é uma escassez de disciplina de trabalho de equipa. Nós somos todos solistas.”(Entrevistado B1).

Numa nota complementar, à perspetiva anterior, uma das entrevistadas do **Mestrado A** recorda as recorrentes partilhas, nas sessões, de problemas vivenciados pelos estudantes, trabalhadores sociais,

em contexto profissional, e, particularmente, a iniciativa de um grupo de trabalho em dramatizá-las para futura reflexão, por meio de uma metodologia interativa.

“As aulas eram sempre aquele espaço onde as pessoas se queixam muito do seu quotidiano, da resolução dos casos, da relação com as direções das organizações. [...] do *stress* profissional [...] E então, construíram uma peça de teatro a partir do problema [...] dos trabalhadores sociais. [...] Que no final era a tal peça de teatro comunitário, que apresentaram aos colegas de surpresa e, no final, até tinha uma proposta de solução que era a criação de um grupo de autoajuda [...] para os trabalhadores sociais. Para que eles encontrassem um espaço de saber, de partilha de problemas...”(Entrevistada A1).

Depreendemos que exercícios deste tipo poderão contribuir para combater os efeitos nocivos da burocratização evidenciados pelo Entrevistado B1. Identificamos, ainda, consonâncias entre esta experiência partilhada e os resultados apresentados, quer por Marques (2014) quanto à complexidade de relações desenvolvidas nos mercados de trabalho da economia social, quer por Parente (2011), quanto à especificidade das características das relações com os superiores hierárquicos, nestes mesmos contextos organizacionais.

Outra característica distintiva da conjuntura atual do trabalho social é a fragmentação do campo pela excessiva diversidade de profissionais envolvidos (Autès, 2003; Aballéa, De Ridder & Gadéa, 2003), propondo a seguinte entrevistada que deveria desenhar-se uma reestruturação das categorias profissionais presentes neste campo:

“há tanta gente no trabalho social [...] uma série de designações, que é uma infinidade, e essas pessoas estão no trabalho social, mas não há um reconhecimento próprio para a sua profissão. Se nós olharmos os estatutos da segurança social [...], define lá os profissionais que estão ligados à área social e são uma infinidade [...] é um universo enorme, que precisa mesmo de ser estruturado, estudado, organizado, de alguma forma, não é... também cientificamente para que a gente tenha esta capacidade de pensar no futuro próximo: «O que é um trabalhador social, em Portugal?» E onde é que eles se movem? Quem são esses indivíduos?”(Entrevistada B5).

Consideramos que a manifestação deste questionamento, por parte de um sujeito que não só estuda o fenómeno, como está diretamente envolvido na sua evolução, numa base quotidiana, comprova redobradamente a necessidade de investigação sobre este campo profissional. Procurando sintetizar as perceções, em torno do campo do trabalho social, podemos dizer que é daquela imagem geral de burocratização estrutural, tendência assistencialista e desarticulação intersetorial, apresentada como negativa e redutora das possibilidades transformativas do trabalho social, que os vários entrevistados/as demarcam as suas perspetivas do que o trabalho social deve ser.

Não distante das perspectivas teóricas defendidas no **Mestrado B**⁷⁹, no **Mestrado A**, a idealização do trabalho social, surge acoplada às orientações preconizadas para os trabalhadores sociais:

“não é por acaso que Paulo Freire está a ser tão referenciado, no momento. É precisamente porque ele trabalha as questões da pedagogia, da emancipação. [...] E é isso que nos mobiliza é esse sentir que não podemos continuar a agir da mesma forma. Porque, se continuarmos a agir da mesma forma, os assistentes sociais, nomeadamente, não são necessários porque se é para confirmar aquilo que existe, isso já temos muitos agentes que confirmam. A ideia é vamos aprender a questionar, não é criticar, é não aceitar acriticamente. Isso é que é importante e ajudar as populações a organizarem-se e construir o seu próprio desenvolvimento”(Entrevistada A2).

A mesma entrevistada reflete sobre as articulações entre as competências preconizadas para os trabalhadores sociais e as que se associam aos empreendedores sociais:

“Portanto, para responder à sua questão inicial se os interventores sociais são empreendedores sociais, ou não? Que é isso que estava subjacente, no fundo, acho que devem ser. Devem vir a tornar-se cada vez mais, e vir a tornar-se cada vez mais, pressupõe tudo isto: análise crítica, capacidade de ultrapassar o quotidiano e olhar para um horizonte posterior, orientar as ações não como um somatório de tarefas, mas tendo em vista essa missão maior.”(Entrevistada A2).

Considera, pois, que os trabalhadores sociais necessitam de competências empreendedoras. Quanto à condição dos empreendedores sociais, afirma que estes não necessitam de ser trabalhadores sociais, o que nos remete para a fluidez, se não a fragilidade, da constituição de processos de identificação socioprofissional, entre os empreendedores sociais. Esta docente tece críticas aos programas de formação no domínio do trabalho social e aos modelos de profissionalização vigentes, propondo a renovação das mesmas no sentido de promover competências empreendedoras:

“quando me pergunta como é que [...] um empreendedor social pode ser interventor sem ter profissionalização, hum...eu colocaria as coisas ao contrário. Eu acho que um interventor social é que tem que ter formação que lhe permita constituir-se, ver-se a si próprio como um empreendedor social. Um empreendedor social [...] não me parece que esteja relacionado com a profissionalização. [...] Agora, se me pergunta se ele deveria ter essa profissionalização? Se calhar só ganharia com isso, mas era uma profissionalização diferente daquela que existe.”(Entrevistada A2).

Tais críticas chegam a questionar a validade da atual formação profissional de trabalhadores sociais, no sentido de desenvolver competências que cumpram os propósitos do trabalho social, nas sociedades contemporâneas. A perspectiva desta entrevistada é, em certa medida, contrária à das entrevistadas B3 e B4. Neste confronto de perspectivas, é importante reter que empreendedores sociais e voluntários não são sinónimos, e que a entrevistada A2 se referia ao desenho de respostas sociais,

⁷⁹ Fazemos esta afirmação, tendo em conta a centralidade da obra do autor mencionado pela Entrevistada D, na formação em Educação Social, e ainda as posições de entrevistados do Caso B, entre as quais salientamos esta partilha: "Tenho uma linha ideológica muito vinculada numa pedagogia da consciencialização, muito vinculada em fé, e até brincam comigo, dizem que meu sobrenome deveria ser Freire... e... portanto, tenho uma visão muito centrada de que a educação social deve promover a autonomia do sujeito, deve promover a consciência crítica, o processo de construção individual e de liberdade não é ... um posicionamento muito mais sócio crítico (Entrevistada B5).

enquanto as entrevistadas B3 e B4 mencionavam o trabalho de contacto direto com as populações. No entanto, se a primeira sobrevaloriza a originalidade e a audácia dos empreendedores sociais, que considera não beneficiarem da formação, pelo menos, dos modelos de formação vigentes; as segundas defendem o valor da formação, criticando a tendência do recurso ao trabalho voluntário para o contacto direto com a população:

“este trabalho de contacto com as pessoas, tem sido muito assegurado por voluntários... sendo que alguns dos voluntários têm formação na área da educação social, da psicologia ou do serviço social... e depois é assim, quem trata da documentação, da gestão, das burocracias é o técnico que é contratado...”(Entrevistada B3).

Podemos interpretar que a presença dos trabalhadores sociais assalariados em posições de gestão, os coloca em maior proximidade com a política e o discurso institucional, favorecendo o processo de desvinculação do seu discurso profissional e dos princípios e metodologia de intervenção da sua formação (Aballéa, De Ridder & Gadéa, 2003). No entanto, outras investigações revelam que a ocupação de funções de gestão não desprofissionaliza, pelo contrário, constitui um elemento de valorização dos trabalhadores sociais (Silva & Caria, 2013; Marques, 2014).

Indica especificamente a entrevistada B4 que a tendência de recurso ao voluntariado vem questionar a mais-valia que a formação constitui:

“isto é um bocadinho, o negarmos a importância da formação, não é... a maneira como muitas vezes se está a trabalhar em algumas organizações, é negar a importância da formação. É quase como nós dizemos, por exemplo, que nas creches, tanto faz o adulto responsável pela sala ser um educador de infância ou ser um auxiliar! É dizemos, é só mudar fraldas, dar de comer e pôr a dormir ... não é preciso educadora de infância!

A tendência evidenciada nestes testemunhos, com a ressalva de que aqui se inclui trabalho voluntário, não se afasta muito da lógica de programa que remete trabalhadores sociais experientes para funções de gestão, e os mais jovens e/ou mais recentes na profissão para o trabalho de terreno (Ferreira, 2008 in Marques, 2014). No entanto, convém lembrar que o trabalho apelidado de burocrático, referente ao planeamento e à componente administrativa se inclui entre as competências dos educadores sociais definidas pela entidade que os representa à escala internacional (AIEJI, 2006).

Relativamente às articulações entre trabalho voluntário e trabalho assalariado, no âmbito do trabalho social, o Entrevistado A5, aponta as dificuldades em legitimar, nas sociedades capitalistas, a motivação intrínseca, como base única do trabalho voluntário, que associa à subordinação do social ao económico.

No **Mestrado A**, as conceções de empreendedorismo social acima apresentadas, relativas a uma “lógica de rutura e mudança [...] Se possível uma mudança de segunda ordem, uma mudança que seja

com raízes, que não seja uma mudança aparente para depois voltar ao que estava antes” (Entrevistada A4), enfatizam necessidades de mudança estrutural no desenvolvimento da intervenção social, também evidenciadas pelos entrevistados do **Mestrado B**.

Revelando como traço distintivo, uma visão integrada de trabalho social e educação social, a coordenadora do Mestrado B, defende do seguinte modo a interdisciplinaridade do trabalho social:

“há é que pensar num trabalho social menos setorizado, menos fragmentado, pelas linhas de intervenção ou de conhecimento científico que o informam, e um trabalho social que sirva mais às pessoas com os conhecimentos dos trabalhadores sociais no terreno, sejam eles psicólogos, técnicos de serviço social ou educadores sociais. Quando conseguirmos fazer isto, então estamos aqui, todos a trabalhar para o bem comum e para o bem-estar das pessoas, sem gastar as energias em guerras e em dificuldades internas”(Entrevistada B2).

Naquela ótica integradora de trabalho e educação sociais, faz-se a afirmação do campo científico da Educação Social, enquanto domínio de “convergência de outras áreas científicas” (Entrevistada B2) e o papel da formação ministrada naquela IES nesse processo:

“Reconhecendo a ausência, ainda, de uma área científica pura [...] da origem da educação social, para a construirmos era preciso que a pessoa da Psicologia e da Sociologia, da Educação Comunitária (...) estivessem ali. E portanto, [...] vamos tentando que vários professores estejam em simultâneo, para construírem pensamento, também em conjunto, não é?... porque integração não é cada um olhar para a realidade numa forma, é olhar para a realidade naquela multiforma, daquela forma plural”(Entrevistada B2).

Deste modo, rejeita “esta nova moda de acharmos que só há educação social a partir do momento em que há formação de educadores sociais”, afirmando que “já se fazia educação social antes de haver educadores sociais, não é?” (Entrevistada B2). Mas admite que “a Educação Social é uma área e um domínio que precisa de educadores sociais para poder evoluir enquanto área científica por excelência”, evidenciando que a formação dada por esta IES contribuiu para que atualmente esteja disponível um considerável “conjunto de profissionais que são formados para fazer educação social” (Entrevistada B2).

No **Mestrado A**, numa perspetiva de que existindo convergências, a diferenciação entre grupos profissionais é necessária, alerta-se para o carácter excessivamente fluído do conceito de trabalho social, explorando a relação entre trabalho social e serviço social:

“é um conceito bastante difuso que suscita alguma polémica porque permite diluir [...] aquilo que é especificidade do serviço social, nomeadamente, e de todas as outras profissões que acabam por se agregar [...] num conjunto amorfo com alguns objetivos ligados a esta lógica de intervenção social. [...] coloca algumas questões que [...] podem ser mais problemáticas, do ponto de vista da afirmação das áreas disciplinares. [...] Se quiser, eu trabalho socialmente, está correto. [...] este conjunto de profissões trabalham no sentido de reconstruir o tecido social, cada vez mais é isso, é o objetivo fundamental. Mas, depois, é importante identificar qual é a área específica de que se está a falar, na minha opinião”(Entrevistada A2).

Os entrevistados do **Mestrado B** manifestam a posição de que entre os grupos profissionais incluídos no domínio do trabalho social, podemos identificar um subgrupo mais específico e outros profissionais, cuja inserção no trabalho social é contextual. Contudo, há variações quanto à composição desse segundo subgrupo.

Uma primeira linha perspetiva maiores restrições na inclusão de profissionais no segundo subgrupo:

“as mais convencionadas, a do educador social, do assistente social, portanto aquelas mais formalizadas, eventualmente o psicólogo que esteja também nestes contextos, depois, o gerontólogo social, também, é uma pessoa que está neste âmbito, eventualmente alguns médicos, depois há coisas que nós podemos pensar ou discutir, até que ponto é que o professor é também, nalguns contextos, em si mesmo, um trabalhador social? (Entrevistado B1);

“educadores sociais, técnicos de serviço social [...] outros formadores que podem ter formação de base diferente e que podem estar envolvidos, depois há aqueles profissionais específicos...” (Entrevistada B3).

“os próprios professores, também podem ter um papel importante em termos do trabalho social” (Entrevistada B4).

Uma segunda linha desenha um leque bastante abrangente de profissionais que podem, em determinados contextos e condições, incluir-se no domínio do trabalho social:

“no campo da área social? Sociólogos, antropólogos, educadores sociais, trabalhadores ligados ... em áreas mais ligadas ao social, assistentes sociais, mas também médicos, enfermeiros, biólogos, porque não... carpinteiros, porque não? [...] Obviamente, que quando pensamos nos trabalhadores sociais, pensamos logo naqueles que têm uma vertente mais ligada à questão social, mas temos outros profissionais de diversas áreas que podem ter um trabalho muito significativo no campo da intervenção social ... essa multidisciplinaridade, não é?” (Entrevistada B5).

Entre os entrevistados do **Mestrado A**, encontramos perspetivas que revelam uma familiaridade relativamente menor com os conceitos de trabalho social e trabalhador social:

“eu acho que se diz, agora, trabalhadores sociais porque antes havia só os... só os Assistente Sociais, não é? E agora proliferaram todo um conjunto de novas áreas de formação como é a Educação Social, a Animação Comunitária, etc.”(Entrevistada A1).

A documentada diferença de percursos históricos dos diferentes grupos profissionais é aqui salientada. Respeitando as áreas disciplinares e tipos de atividade profissional enquadradas no campo do trabalho social, defende-se uma perspetiva mais redutora, do que as apresentadas, no **Mestrado B**:

“o serviço social, mas que se conta também animação sociocultural, educação social [risos], a assistência maternal, enfim, variadíssimas...”(Entrevistada A2).

“Trabalhadores sociais são ah... são as pessoas que têm intervenção direta na resolução de problemas sociais. Hum, não poderá ser outra coisa, tem que ser pessoas que tentam resolver problemas sociais e

que tem intervenção direta [...] com a comunidade. Eventualmente, sim, digamos que, sei lá, um gestor não era um trabalhador social, um trabalhador social é um *frontline*”(Entrevistada A1).

Relativamente às relações entre estes profissionais no campo, os entrevistados do **Mestrado B** evidenciam dinâmicas de competição e afirmação pela distinção, à qual fazem severas críticas:

“podemos pensar que o lado mais insano ou menos saudável é quando se transforma isto numa competição aguerrida, que não serve, acima de tudo às pessoas que precisariam destes profissionais e não serve às pessoas dos próprios profissionais, que eu acho que se esgotam, que se cansam, nesta coisa de dizer – tu fazes assim, mas eu faço diferente – e quando eu digo, eu faço diferente, apenas para ter um território que é meu, onde mais ninguém entra, eu acho que este é o lado menos adequado da competição...(Entrevistada B2).

Uma das entrevistadas relata a evidência de práticas competitivas, não só entre técnicos superiores, mas também entre técnicos de formação intermédia:

“muito, muito. E é visível. E até mesmo, se temos essa fragmentação do ponto de vista técnico, digamos assim, daqueles que são licenciados, mas mesmo nas profissões que não têm tanta qualificação, temos muitas, muitas fragmentações [...] eu lido no dia-a-dia com muitos agentes de geriatria, com pessoas ligadas àqueles cursos técnicos de ação social, e que até entre eles, é muito difícil definir qual é o papel de cada um nas instituições... eles próprios, não aceitam determinadas posturas dos colegas, porque ele não consegue conceber que aquilo é uma função diferente da sua [...]” (Entrevistada B5).

Apontam-se alguns malefícios decorrentes desta lógica individualista:

“quando há falta de eficácia, quando há falta de hábito de trabalho de equipa [...] perde-se tudo, completamente. Perde-se a possibilidade de bom trabalho, perde-se a possibilidade de boa convivência e acima de tudo perde-se a oportunidade de contar com dois tipos, digamos, de trabalhadores sociais, que têm um trabalho absolutamente complementar e diferente [...]” (Entrevistado B1).

Decorrendo da atual burocratização evidenciada nas estruturas organizacionais no campo do trabalho social, alguns entrevistados evidenciam desequilíbrios entre os objetivos dos profissionais deste campo e os desígnios das organizações em que estes operam.

Tal desafio, debatido no plano da autonomia profissional (Marques, 2014) e das características do trabalho intelectual técnico (Caria, 2005a, 2005b, 2011; Caria e Pereira, 2014), será explorado, também, no Capítulo VI, partindo das perspetivas dos trabalhadores sociais.

Reportando-se à sua experiência com os finalistas, na realização do projeto de mestrado, este entrevistado demonstra preocupação com as possíveis dificuldades de resistência destes profissionais face ao discurso e política institucional, após a conclusão do curso:

“eu penso que eles conseguem reagir, se isto for identificado, eles conseguem reagir, depois de irem conversando, irem debatendo connosco. Agora, o que eu desconfio, espero que seja só desconfiança, é que eles, uma vez em contexto de trabalho [...] deixando de ter, pelo menos mediadores, que lhe deem uma posição contrária, passam a assumir novamente o discurso técnico e funcionalizam-se” (Entrevistado B1).

Estas interpretações apontam os mesmos riscos salientados, em investigações anteriores, quanto à preponderância dos objetivos organizacionais ou políticos na concepção da intervenção, em detrimento dos critérios definidos pelos profissionais (Aballéa, De Ridder & Gadéa, 2003).

Ainda neste campo de convergência e/ou tensão entre organização e profissão, outra entrevistada identifica uma tendência recente para uma maior satisfação das necessidades de formação destes profissionais pelas organizações:

“eu acho que com a entrada da gestão da qualidade nas instituições sociais, obrigou a que as instituições comessem a olhar com outros olhos os técnicos que estão no terreno [...] nomeadamente, começaram a investir mais, e até pela própria legislação e o acompanhamento que a segurança social vem fazendo às instituições [...] as instituições que têm recentes acordos ou construídas de novo, são obrigadas a ter profissionais qualificados para aquela função, isso também já melhora, significativamente”(Entrevistada B5).

Aqui, podemos perspetivar evidências da importância das profissões para a existência e vitalidade das próprias organizações, não dissociada da institucionalização do profissionalismo nos mercados de trabalho que se materializa, nomeadamente, nas definições legais de qualificações mínimas para cada cargo. A relevância da formação, central na consolidação dos grupos profissionais (Evetts, 2003; Pinto, 2011), é expressa na necessidade de formação contínua, nomeadamente, a nível da FPG, à qual este curso responde:

“No campo de trabalho social, eu acho que estamos em evoluções tão rápidas, acho que estamos num período em que tanto se escreve sobre isto, que esta necessidade de uma formação contínua, seja em FPG, pelos doutoramentos, não é... a seguir ao mestrado, seja por uma oferta de cursos de curta ou de média duração, mesmo que não tenham graus, não tem de ser pelo grau, seja por seminários, encontros, reuniões de intervenção, supervisão, eu acho que é por aí que se tem de ir, que é ao refletirmos criticamente sobre as coisas, e todos juntos há mais possibilidade de se ser empreendedor e de se inovar socialmente”(Entrevistada B2).

Concordando com alguns estudos (Parcerisa, 1999), esta entrevistada apresenta uma convicção quanto à mais-valia da formação contínua na prática da reflexividade profissional, apontando-a como condição *sine qua none* da efetivação de vias de promoção da mudança social. Recordemos que a Entrevistada A2 faz advertências, apontando a necessidade de reformulação ou redirecionamento, pelo menos, de parte da formação dos trabalhadores sociais, no sentido da sua aproximação às teorias da inovação e do empreendedorismo sociais. Ora, a promoção da reflexividade profissional poderá não ser um contributo direto para esse redirecionamento, pois dependerá das questões colocadas à reflexão. Porém, na perspetiva da Entrevistada B2 seria aquele o caminho que a formação contínua, nomeadamente, a nível pós-graduado, permitiria construir.

Passemos a analisar, mais concretamente, as perspetivas dos entrevistados quanto ao papéis e funções dos trabalhadores sociais. Em primeiro lugar, é partilhada a perceção de que persiste uma desadequação dos papéis e funções atualmente mais desempenhados por estes profissionais:

“se calhar, por causa desta exigência, das restrições que são colocadas [...] parece que, educadores sociais, técnicos de serviço social, estão a ser mantidos muito no seu gabinete, a tratar de toda a burocracia da instituição, de toda a gestão, portanto, a não ser para candidaturas a projetos e financiamento, não me parece que estejam a ter muitas possibilidades de inovar, e de trabalhar efetivamente no que todos nós gostaríamos que eles trabalhassem! (Entrevistada B3).

“de trabalhar efetivamente com as pessoas ...[...] eles ficam muito no papel de trabalhar para as pessoas! Tem sido esse o papel que as organizações, cada vez mais, lhes destinam! Trabalhar para as organizações e para as pessoas! Com as pessoas, há aqui alguma involução, não é...(Entrevistada B4)

Novamente, percebe-se que o conhecimento da realidade construído por estas entrevistadas conflui quer com as dinâmicas entre grupos profissionais detetadas por Chopart (2003), quer, em certa medida, com a lógica de programa identificada por Ferreira (2008 in Marques, 2014). A evocação dos princípios *trabalhar com* e *trabalhar para* remete-nos, quer para a oposição entre perspetivas corretivas e remediadoras e perspetivas emancipatórias no seio da Educação Social, quer para as condições processuais necessárias à promoção de inovação social (Nilsson, 2003) que, segundo estas docentes, não estão a ser cumpridas, devido ao enquadramento laboral dos trabalhadores sociais.

No **Mestrado A**, é apresentada uma perspetiva similar, desta feita, com foco nos assistentes sociais, destaca-se o carácter centralizado das medidas que lhes cabe executar, ao qual se acresce a curta duração dos projetos realizados:

“há um mandato que é atribuído ao serviço social que passa sobretudo em contextos mais formalizados, mais normativo, que passa pela concretização de orientações que estão acima da vontade dos próprios profissionais e muito uma intervenção por projeto, muito naquela lógica de candidatura a financiamento de projetos de três anos, ou até menos tempo que isso, que não podem de forma alguma ser tradutores de mudança em nenhum contexto (Entrevistada A2).

Assim, são lançadas algumas propostas de alteração no tipo de funções ocupadas e nos contextos imediatos da prática profissional:

“precisamente como gestores de projetos – é raro aparecerem nessa posição. Deviam chegar mais vezes, por exemplo, ao topo das instituições. Por outro lado, quando eles estão, e aqui seja em que posição for, deveriam de estar mais misturados com as populações que abrangem. [...] Devia haver, por exemplo, maior articulação entre os trabalhadores sociais, e, por exemplo, os movimentos cívicos, movimentos sociais”(Entrevistado B1).

Lança-se, aqui, o desafio de, ao mesmo tempo, fomentar maior autonomia e poder decisional para os trabalhadores sociais e uma maior proximidade entre estes e a população. Frisemos que o papel de gestor de projeto a que este entrevistado se refere é bem distante das funções administrativas que as

entrevistadas B3 e B4 mencionam, tratando-se de uma posição de chefia-intermédia que não invalida a intervenção direta no terreno. Podemos inferir que esta defesa se relaciona com a consciência de que aqueles são os profissionais mais qualificados para um trabalho socioeducativo, sendo uma mais-valia para a interação entre as organizações e as esferas da sociedade civil, em que estas se enquadram, mais diretamente. As seguintes palavras corroboram esta interpretação:

“cada um tem as suas capacidades, e não é à toa que o trabalhador social tem algumas ferramentas que podem contribuir para que o outro perceba [a sua capacidade de mudança], mas numa relação de muito mais horizontalidade do que qualquer outra coisa”(Entrevistada B5).

Tal proximidade parece ser a primeira condição para o estabelecimento de uma relação dialógica com a população, conforme defende esta entrevistada:

“Eu acho que o trabalhador social tem que ser fundamentalmente dialógico ... uma pessoa que estabeleça uma relação com base na dialogicidade, na horizontalidade, no sentido de pertença e de presença junto ao grupo ou ao indivíduo em que está a atuar [...] tem que ser um indivíduo capaz de um exercício democrático profundo, que tenha capacidade de escuta das pessoas, uma sensibilidade, uma perceção, eu costumo dizer que o trabalhador social tem que olhar, cheirar, ouvir e só depois falar. Portanto, tem que usar aqui todos os seus sentidos para estar próximo dos outros”(Entrevistada B5).

Articulando estas premissas com a visão de uma entrevistada do **Mestrado A**, a relação dialógica, construída numa base de proximidade com as populações, deverá desenvolver-se no sentido da emancipação das populações:

“Criar condições para a liberdade das populações [...] os trabalhadores sociais têm que aprender a ser os trabalhadores da sombra [...] estão lá, ajudam, apoiam, mas centram-se numa ótica maiêutica [...] procuram identificar [...] as necessidades das comunidades e das populações, não a responsabilizando pela construção do seu trajeto, mas ajudando-a a superar os constrangimentos” (Entrevistada A2).

Defende-se ainda, em ambos os casos, uma tomada de posição política, nomeadamente, o desempenho por parte dos trabalhadores sociais do papel de intermediário entre população e poderes públicos, das seguintes formas:

“Eles podiam ser, inclusivamente, até um barómetro e também interlocutor de efeitos de algumas medidas tomadas. [...] eles são os primeiros a ver, ou deviam, pelo menos, ser os primeiros a ver o que é que acontece, no terreno. Podiam exercer funções de mediação com os poderes, nos locais e por aí” (Entrevistado B1).

“isso [a “construção de novas orientações”] só acontecerá quando os assistentes sociais assumirem uma função absolutamente crucial e que tem a ver com a avaliação crítica das políticas, um diagnóstico mais participado e uma intervenção que valorize de facto o potencial das pessoas”(Entrevistada A2).

No que concerne à afirmação e ao reconhecimento destes profissionais no terreno, coexistem duas posições aparentemente opostas. Por um lado, a de que os educadores sociais enfrentam ainda parco reconhecimento profissional: “agora, também não sei, até que ponto faz sentido falar de trabalhador

social, em Portugal, quando ainda não há políticas... efetivamente, que garantam esse espaço (Entrevistada B5)”.

Por outro, a perspectiva de que estes profissionais têm alcançado um reconhecimento crescente: “Eu acho que cada vez mais o educador social é bem aceite e recebido nos contextos profissionais”(Entrevistada B2).

Contudo, notemos que enquanto a primeira entrevistada se refere ao poder dos grupos profissionais face ao Estado e à regulação administrativa-legal da jurisdição profissional, a segunda, refere-se ao reconhecimento específico dos educadores sociais nos contextos micro em que interage profissionalmente, isto é, nas organizações e programas e projetos de intervenção.

No que se refere à especificidade do perfil do Educador Social, uma das entrevistadas apresenta-nos a seguinte perspectiva:

“a nossa intenção era formar alguém que se permitisse ir problematizar a realidade em que estava inserido enquanto elemento, também atuante e participante nessa mesma realidade, sem medo de todos os processos subjetivos porque deveria ter também uma forma de se distanciar deles para objetivar essa mesma realidade, e fosse alguém que com as pessoas pudesse conceber projetos” (Entrevistada B2).

Mais uma vez, vemos aqui a ótica da educação social transformadora, cunhada nos princípios da educação libertária e da pedagogia para a autonomia, na qual os educadores, antes de mais se educam a si próprios quanto às características e dinâmicas da realidade em que atuam para, assim, construírem relações socioeducativas emancipatórias (Ferreira, 1997; Capul e Lemay, 2003; Freire, 1976, 2012).

2.6.3 Visões da formação pós-graduada em trabalho social

Sendo a educação pilar fundamental da constituição das sociedades, e, mais particularmente, a estruturação de sistemas de ensino universais fundamentante do Estado Social, começamos por apresentar as perceções dos entrevistados quanto a este enquadramento. Relativamente ao sistema de Ensino Superior, do qual os entrevistados fazem parte, foram partilhadas perceções quanto à evolução do seu papel na promoção do desenvolvimento societal, bem como, quanto às relações interinstitucionais e intersetoriais, do ponto de vista do seu impacto na estruturação do trabalho social.

Um dos entrevistados do **Mestrado A**, em linha com a referência já mencionada de uma outra entrevistada à «torre de marfim», aponta para a burocratização das IES e decorrentes dificuldades de flexibilização e desenvolvimento de trabalho em rede:

“eu acho que as Universidades [...] têm um papel tradicional de fornecer conhecimento [...] sistematizado, organizado, mas provavelmente são muito [...] elefânticas, pesadas, complicadas para poderem acompanhar [...] as exigências que vêm de fora [...]. A [...] Universidade vai ter enorme resistência em tornar-se... embora ela já funcione em regime de rede cada vez maior, mas vai ter

difficuldade [...] Para já! Já foi um sítio de inovação, mas agora é mais um sítio de reprodução” (Entrevistado A5).

Numa visão crítica da institucionalização dos sistemas de ensino superior, este docente demonstra, pois, algumas reservas quanto às capacidades de mobilização de conhecimento e dinamização das IES como agentes de mudança, promotores da inovação social, que alguns investigadores preconizam (Phipps et al., 2012; Mars & Ginter, 2012; Santiago & Carvalho, 2012).

Nesta linha de constatação da evolução do sistema de ensino superior, um entrevistado do Mestrado B aponta que as principais tendências têm seguido uma lógica de mercado (Gachon, 2011), o que considera limitador das potencialidades civilizacionais destas entidades:

“nós temos evoluído também num sentido de mercado, de mercado de ensino superior, que é mau, por norma. (...) é claro que por haver muito mais gente a estudar do que havia antigamente, o que é ótimo, digam o que disserem, tem havido mais produção científica, agora, não é tão significativa quanto poderia ser, porque a produção científica está a pensar numa lógica de mercado e não numa lógica de crescimento científico e intelectual e civilizacional como deveria estar.”(Entrevistado B1).

Uma entrevistada do **Mestrado A** salienta o papel das IES na promoção de mudança social, considerando, contudo, as atuais práticas como insuficientes, e recordando a função de reprodução social que o sistema de ensino desempenha:

“Vão tendo um papel importante, caso contrário, não existiriam mestrados nesta organização [risos] [...] Mas acho que poderiam ter mais (...) a Universidade deveria dar um passo à frente, mas nem sempre consegue. A tal normatividade acaba por condicionar muito o papel dos agentes educativos, mas a escola desde o início é uma instância funcionalista. É uma instância de normalização [...] Se me pergunta se a Universidade e a Academia têm um papel diferente? Ou seja, (...) se criam a possibilidade do heterogéneo, do pensamento divergente? Depende das Universidades. Depende dos cursos e do formador, desde logo” (Entrevistada A2).

Entre os entrevistados do **Mestrado B**, as relações entre as IES e os decisores políticos, são alvo de duras críticas, colocando-se a responsabilidade sobretudo do lado dos últimos:

“é um contrassenso, não se compreende, como é que por um lado, o estado financia projetos de investigação, e depois ignora os resultados desses projetos de investigação, ou as implicações que esses resultados podem ter nas suas próprias decisões políticas. [...]”(Entrevistada B4).

O desfazamento entre os resultados da investigação científica e as medidas de política aplicadas resulta numa dissociação entre conhecimento científico e saber prático:

“não é por acaso que os nossos alunos confundem tanto, quando escrevem, entre problemáticas e problemas. Porque realmente sobre a problemática sabe-se, conhece-se mais, mas parece que daqui não resulta um saber prático, um saber do quotidiano, um saber útil para resolvermos os problemas.”(Entrevistada B2).

Ou seja, não se efetua, de acordo com estes atores, a segunda rutura necessária para que a ciência transforme o senso comum, através do conhecimento construído, transformando-se a si mesma nessa interação. Estes testemunhos expõem que os obstáculos à elaboração de uma “configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixe de estar democraticamente distribuída” (Santos, 1993, p. 45), se encontram mais no desenho das políticas sociais, do que na ação da academia.

Ao Processo de Bolonha é dada particular atenção, entre os entrevistados do **Mestrado B**, o que se compagina com a identificação clara desta alteração legislativa como motivação para a criação do curso. A entrevistada B2 valoriza os objetivos subjacentes ao Processo de Bolonha, argumentando que o modo como este foi aplicado, particularmente, os prazos estandardizados estabelecidos para a conclusão da adaptação dos *curricula*, impossibilitaram a sua concretização:

“Bolonha não aconteceu como deveria ter acontecido. Seria uma oportunidade para que as instituições refletissem sobre a oferta formativa [...] para que o país refletisse sobre essa oferta [...] Não foi o que aconteceu, porque como há pouco tempo [...] ficou tudo tão desorganizado como estava antes. [...] uma coisa que podia ser boa, não foi, pela forma como aconteceu.”(Entrevistada B2).

Outra posição passa por um descontentamento generalizado com os resultados do Processo de Bolonha:

“acho que não houve ganhos [...] evidentes. [...] os próprios estudantes, no primeiro ciclo de estudos [...] têm essa perceção, acham que é tudo muito concentrado [...] as pessoas também têm os seus processos [...] o desenvolvimento é contínuo [...] Acho que é tudo muito intensivo, parecem cursos intensivos de qualquer coisa, não é? (Entrevistada B4).

Outra, ainda, apresentada pela entrevistada B5, que teve um trajeto internacional, é a valorização das vantagens do Processo de Bolonha para a mobilidade internacional e a internacionalização das carreiras académicas:

“O facto de um licenciado, em Portugal [...] tirar uma licenciatura e ir para a Alemanha [...] Bolonha, de alguma forma, veio trazer esta equidade, do ponto de vista europeu, do nível de habilitações... é muito significativo” (Entrevistada B5).

Especificamente sobre a evolução da oferta formativa pós-graduada no domínio do trabalho social, os entrevistados demonstram parco contacto com outros cursos, no entanto, consideram positiva e socialmente útil a sua emergência, bem como, que este tipo de formação tem espaço para evoluir, nomeadamente, através da conceção de programas doutorais. Defende-se, ainda, que o desenvolvimento da ética, do sentido de responsabilidade cívica, e das competências de inovação e empreendedorismo deveriam começar nos primeiros níveis de ensino.

Um dos entrevistados do **Mestrado B** salienta o carácter difuso da divulgação dos cursos, que se compagina com a carente articulação entre IES, à escala nacional:

“as percepções aparecem mais por conhecimentos pessoais que o professor tem sobre outra casa qualquer, ou de ouvir falar, e este é pior, ou de ouvir falar aquela boca pequena que às vezes se instala nos meandros destes meios e que nem sempre é verdadeira, agora, discussão real, epistemológica, científica, como deve haver nos congressos, como deve ser transportado para as comunicações, isso não há, não há tanto como noutros países e devia haver.” (Entrevistado B1).

Este entrevistado afirma: “eu acho muito natural que as ofertas ao nível de pós-graduações tenham sido maiores a este nível, porque há mais e melhor gente a trabalhar nestas questões” (Entrevistado B1).

O conhecimento pouco concreto da generalidade dos entrevistados, de ambos os casos, sobre outras ofertas formativas pós-graduadas no domínio do trabalho social, vem corroborar esta posição, como exemplifica a seguinte afirmação, de uma entrevistada do **Mestrado A**:

“Eu não conheço bem outras formações na área do empreendedorismo social” (Entrevistada A2).

Aquela afirmação vem acompanhada da valorização da existência de formação na temática apontada, e de uma crítica às orientações pedagógicas de boa parte das iniciativas:

“Eu acho que só o facto de existir essa formação é muito positivo porque já traduz [...] uma outra forma de pensar [...] muitas formações que se centram muito, aliás a grande maioria na minha opinião, centram-se muito em competências funcionais [...]” (Entrevistada A2).

Entre os entrevistados do **Mestrado B**, reconhecendo-se à FPG um carácter fundamental, faz-se a defesa do Mestrado Integrado:

“Como em Psicologia surgiu o mestrado integrado, a mim, também me fazia sentido que em Educação Social também fosse um mestrado integrado [...] seria bom que todos os educadores sociais, que fazem a licenciatura de três anos [...] continuassem, mesmo que pudessem ir trabalhar entretanto, mas que tivessem um segundo ciclo de estudos em Educação Social (...) não me parece que seja mais importante em Psicologia do que Educação Social.” (Entrevistada B3).

Reconhece-se também uma tendência generalizada para a criação de Doutoramentos, que em parte é motivada pela procura:

“há este lado dos graus que acabam por ser importantes [...] não podemos fecharmo-nos a esta realidade social e profissional [...] Um aluno que tem licenciatura tem aspiração a ter um mestrado, e pode ter aspiração... uns querem continuar esta formação graduada até ao doutoramento. E eu acho que tem de haver doutoramentos nesta área.” (Entrevistada B2).

Uma visão sobre a estrutura curricular ideal para aqueles doutoramentos, atribui-lhes um carácter interdisciplinar e abrangente, com flexibilidade de escolha de diferentes opções pelos estudantes:

“Agora, também não vejo porque não, um doutoramento em educação não possa ter uma vertente, ou alguém que se interessa em trabalhar a questão da educação social” (Entrevistada B5).

Outra posição que passaria por um doutoramento menos abrangente e não ramificado, que é aqui apontado como menos vantajoso:

“vejo as duas possibilidades, embora ache que neste momento, ter um doutoramento só em educação social, só na área da educação social, não sei até que ponto teríamos tanta saída quanto ter um em educação, e depois ter ali, diversas variáveis.”(Entrevistada B5).

Há ainda outra perspetiva que acrescenta a possibilidade de aplicabilidade de doutoramentos de diferentes especializações para o trabalho social: “Eu acho é que há, e também é importante, doutoramentos em áreas de especialização que podem ser bem aproveitadas para o trabalho social (Entrevistada B2).

A par destas declarações de interesse no desenvolvimento da FPG, neste domínio, são partilhadas algumas preocupações no que respeita a oscilações do lado da procura da FPG, geradas pelas condições socioeconómicas da população e pela ausência de inserção laboral dos potenciais candidatos, na sua área de formação:

“uma limitação importante que tem a ver com o emprego. [...] à medida que as pessoas vão tendo oportunidade de desenvolver atividade no que fizeram a sua FI [...] têm mais consciência, ou sentem mais necessidade de fazer formação complementar [...] se as pessoas não têm oportunidades para trabalhar, também não investem na sua formação complementar (...) (Entrevistada B4);

No **Mestrado A**, entende-se que o sistema de ensino, desde os primeiros níveis, deveria incorporar uma ótica de educação para a cidadania, facilitadora da constituição de uma sociedade mais coesa, através da incorporação de alguns princípios quanto ao desenho societal associados ao empreendedorismo social:

“tem a ver com a nossa participação ética e portanto começaria (...) nos primeiros graus do ensino. A ética deve estar associada aquilo que é a nossa vivência coletiva e a nossa vivência como cidadãos [...] se nós compreendermos que como cidadãos temos um papel a cumprir na identificação do que não está bem, na agregação a outros para que isso possa estar melhor, sem que isso seja voluntarismo, ou sem que isso seja filantropia, pura e simples. É muito importante. Por isso, começaria por uma educação para a cidadania substancial, não é educação para a cidadania só de nome”(Entrevistada A2).

Tais interpretações aproximam-se das diretivas da ALV, preconizadas à escala europeia, que inclui a educação para o empreendedorismo, perspetivado como domínio de competências transversal, a desenvolver em todos os níveis de ensino (CE, 2000).

3. Síntese de reflexão comparativa

Na lógica do caso múltiplo por contraste-aprofundamento (Creswel, 2009), procurámos comparar os mestrados **A** e **B**, partindo de uma caracterização e análise detalhada de cada um, estruturada em pilares, tanto quanto possível comuns, para assim, propor interpretações quanto às diferenças e semelhanças entre as representações e práticas apresentadas.

Os dois surgem no mesmo momento histórico, entre 2009 e 2010, no seguimento do Processo de Bolonha, tendo motivações similares: i) a nível intrínseco, a aposta na continuidade das ofertas formativas já existentes naquelas IES; ii) a nível extrínseco, as necessidades de formação identificadas no terreno do trabalho social.

Em ambos se identificam processos de conceção curricular e desenvolvimento flexíveis, nomeadamente, na sua adaptação a corpos estudantis heterogéneos e variáveis, por meio da realização de reuniões e disponibilização de outros instrumentos de monitorização, o que só é possível, dado o perfil democrático de ambas as coordenações.

A diversidade dos públicos em interação no Ensino Superior, na atualidade, é fruto das alterações implementadas no Processo de Bolonha. A preocupação dos vários entrevistados com a efetivação de respostas adequadas à diversificação de perfis é sintomática de tais transformações, bem como, do carácter reflexivo e comprometido destes profissionais.

No **Mestrado A**, a idade relativamente avançada da maioria dos discentes, aliada à sua condição de trabalhadores, é apontada como um desafio, no que toca à articulação entre horas de contacto e trabalho autónomo, à oferta de contextos de aprendizagem alternativos, e ainda, à orientação de reflexões teóricas. No **Mestrado B**, a idade tendencialmente menor dos estudantes e sua reduzida experiência profissional é apontada como um entrave à promoção de uma reflexividade fundada na experiência prática, particularmente, em contextos de socialização profissional. A dialética intergeracional que a Entrevistada A1 relatou promover ativamente, no âmbito da sua UC, vai ao encontro das premissas de uma educação transformativa, relacional e inclusiva que se constrói, ao longo da vida (Araújo, Monteiro, Martins & Diogo, 2014). No entanto, a inter-geracionalidade constitui um desafio, pois aporta dificuldades no desenho de práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de todos.

Outra ordem de diversidade apontada no **Mestrado A**, a presença significativa de estudantes de nacionalidades estrangeiras é, igualmente, compreensível no quadro de internacionalização dos sistemas de ensino superior (Gachon, 2011; Santos, 2008).

A terceira marca diferenciadora, entre os estudantes de ambos os mestrados, é a sua formação de base. No **Mestrado A**, este fator causa algumas dificuldades na abordagem feita pelos docentes aos conteúdos centrais do curso, registando-se, por vezes, alguma resistência teórica por parte de alguns discentes. No **Mestrado B**, detetam-se diferentes graus de proximidade com determinadas perspetivas teórico-metodológicas por parte de estudantes com formação de base distinta, e, registam-se ainda tensões, apelidadas de “quase corporativas” (Entrevistado B1) entre os diferentes grupos. Estes conflitos são o contexto para que se revele maior intensidade de reprodução de referências de identificação socioprofissional, veiculadas na FI, por parte dos mestrandos. Consideramos que, conforme expõe o Entrevistado B1, o facto daquele curso se enraizar numa das formações de base mais significativas no trabalho social, que tem aquela IES por “casa”, sendo o corpo estudantil maioritariamente oriundo da mesma, potencia a perceção de clivagens pelos elementos de outras formações. É interessante que, nomeadamente, os assistentes sociais que constituem a mais antiga e estabelecida profissão, no domínio do trabalho social, sejam neste contexto perspetivados como *outsiders* por parte dos educadores sociais. No entanto, também se percecionam pontos em comum entre os vários trabalhadores sociais e potencialidades de desenvolvimento profissional resultantes da superação daqueles conflitos.

Ao longo do desenvolvimento dos cursos, foram constituídas redes de parceiros, o que é mais evidente no **Mestrado B**, dada a obrigatoriedade de colocação dos mestrandos em locais de estágio, associado ao projeto final, em consonância com as orientações da AIEJI (2006). Neste caso, a rede alargada de parceiros, constituída maioritariamente por OES, configurou-se com base em contactos anteriores, estabelecidos no âmbito da Licenciatura em Educação Social. No **Mestrado A**, as relações interinstitucionais não adquirem uma dimensão de tão grande relevo. Os discentes optam entre a realização de um projeto, no âmbito do qual a equipa docente poderá, ou não, servir de intermediário, nas parcerias necessárias, e o desenvolvimento de uma tese de mestrado, no âmbito da qual, poderão não se ativar quaisquer parcerias.

No momento das entrevistas, em ambos os mestrados se vivenciavam fases de balanço, em que se identificavam necessidades de aperfeiçoamento. No **Mestrado A**, o balanço nasce de motivações internas, no sentido de aprofundar a articulação curricular; no **Mestrado B**, de motivações externas, centradas na preocupação de reestruturação curricular para melhor responder à procura, tendo em conta as condições socioeconómicas do terreno de intervenção, e dos próprios candidatos.

A análise aos planos de estudos revela diferenças significativas entre os cursos, no que toca: à carga horária dedicada ao contacto; à distribuição da carga horária pelas diferentes UC; aos conteúdos

programáticos, entre os quais divergem 10 subcategorias; ao peso relativo de categorias e subcategorias e à distribuição de UC pelas mesmas. Tal diferenciação resulta da necessária distância programática para a focalização de cada curso nos seus objetivos. Assim, o **Mestrado A** foca-se na promoção do empreendedorismo e da inovação sociais, como *Paradigmas de Intervenção Social*, bem como, na cimentação de *Metodologias e Práticas de Intervenção Social*, com forte aposta no desenho, implementação e avaliação de projetos e no planeamento estratégico. Já o **Mestrado B**, trabalha a ética e a deontologia profissionais, promovendo os princípios da Educação Social, articulados às perspetivas holísticas do desenvolvimento, como *Paradigmas de Intervenção Social*; apostando em *Metodologias e Práticas de Intervenção Social* que enfatizem a construção da relação de ajuda, e ainda, o desenho, implementação e avaliação de projetos.

No que respeita às práticas pedagógicas, encontrámos grandes convergências, particularmente, em métodos pedagógicos e contextos de aprendizagem. No **Mestrado B** é dada maior ênfase à diversificação de estratégias pedagógicas, embora esta também aconteça no primeiro. No **Mestrado A**, encontrámos maior variabilidade na hierarquização das três ordens de conhecimento, sobrevalorizando os entrevistados o conhecimento atitudinal, enquanto as fontes documentais enfatizam as restantes ordens de saber. O **Mestrado B** destaca, transversalmente, o domínio atitudinal, ainda que, muitas vezes, em articulação com os restantes.

No que toca à passagem de orientações éticas e tácitas, configurativas de uma socialização pré-profissional, ao longo da realização da formação, o **Mestrado B** tem a vantagem de incluir uma componente prática obrigatória, que é sujeita a um acompanhamento sistemático pela equipa docente, aliando às orientações tutoriais grupais, sessões de turma. Especificamente no aspeto do acompanhamento do desenvolvimento e da inserção profissional, no **Mestrado B**, é mencionada a aposta, ainda que ténue, na inserção dos estudantes na investigação; enquanto no **Mestrado A**, se destaca a motivação dada aos estudantes para se tornarem empreendedores sociais, no momento de conceção dos projetos ou teses.

Um ponto fulcral de articulação conceptual das duas dimensões de análise é a maior ou menor potencialidade do tipo de modelo profissional proposto por cada mestrado, que surge transversalmente na comparação entre os casos de estudo. Conforme exposto, consideramos que o modelo do *físico* é o mais próximo das formações académico-profissionais fomentadas por ambos os cursos (Dubar, 1997). Complementando e contrapondo esta dedução teórica, os dados analisados permitem-nos tecer algumas considerações sobre o potencial de promoção de orientações tácitas quanto ao espaço de identificação e ao enquadramento laboral, por parte das entidades envolvidas, e

inclusivamente, propor articulações pragmáticas entre diferentes modelos. Foquemos, primeiramente, as limitações existentes no fomento de modelos profissionais, nos contextos analisados.

Alguns autores defendem a existência de uma conduta profissional própria aos empreendedores sociais que, sob uma certa perspetiva, consiste numa atitude gestionária acoplada a um tipo de inteligência emocional com determinados valores subjacentes (Kickul, Janssen-Selvadurai & Griffiths, 2012), frequentemente enquadrada por termos como a empatia, a espiritualidade e a compaixão (Mort, Weerawardena & Carnegie, 2003), que se situa algures entre o coração e a mente (Plaskoff, 2012). Porém, atualmente, no mercado de trabalho português, não se identificam efetivas comunidades interdisciplinares de empreendedores sociais, cujo desenvolvimento é crucial para a constituição de um perfil ou modelo profissional. Este facto constitui uma forte limitação para a construção identitária socioprofissional do público do **Mestrado A**, dado que o conceito de empreendedor social não é, comumente, nem mesmo por boa parte dos teóricos, associado a um grupo profissional (Leadbeater, 1996; Dees, 2001; Drayton, 2002; Peredo & McLean, 2006; Bornstein, 2007). Inclusive, alguns dos docentes do mestrado partilham esta visão.

Relativamente ao **Mestrado B**, esta limitação não se coloca, uma vez que a formação em Educação Social serve de cenário enquadrador para a construção de práticas e representações profissionais, entre o público daquele mestrado. Assim, estes mestrados têm como referência a Educação Social, formação de carácter transdisciplinar, abrangente e diversificada que lhes dá uma orientação praxiológica, exigindo a reflexividade necessária para erguer pontes entre a teoria e a prática (Carvalho & Baptista, 2004). Pontes estas, que permitam passar de um conhecimento escolástico sobre as problemáticas sociais a uma construção de conhecimento prático e tácito sobre as vivências efetivas dos problemas, baseada no desenvolvimento de relações potenciadoras de soluções emancipatórias que enfatizem as capacidades e promovam o acesso à cidadania (Capul & Lemay, 2003; Freire, 1976, 2012; AIEJI, 2006). No entanto, para os profissionais com outra FI, a vinculação à Educação Social como referência identitária, poderá encontrar algumas resistências.

Em ambos os casos, a inclusão de públicos-alvo de modo alargado e flexível não permite uma definição focalizada de expectativas profissionais, quanto ao enquadramento laboral e ao desenho de uma carreira profissional. Também comum aos dois mestrados é a inexistência de acompanhamento sistemático do desenvolvimento e/ou inserção profissional dos estudantes e ex-estudantes, marcada pela informalidade dos contactos e pela pontualidade das soluções. Apesar de tais limitações, a análise dos objetivos dos cursos, dos conteúdos e das competências potenciadas nos respetivos planos de

estudos, assim como, identificadas pelos entrevistados, revela a presença de orientações tácitas para a prática profissional.

No **Mestrado A**, os objetivos de desenvolvimento profissional e a maior concentração de conteúdos programáticos marcados por uma forte orientação organizacional, aliados à articulação entre o maior peso relativo das competências procedimentais e declarativas na documentação, e, a sobrevalorização das competências atitudinais pelos entrevistados, podem ser considerados indicadores da orientação híbrida do curso. Esta hibridez permite-nos colocar a hipótese de que, neste mestrado, as orientações enquadradas no *modelo do físico* se associam ao *modelo do artífice* (Rivard, 1986), particularmente, no que respeita à identificação com a *empresa* (Moore, 1969), no sentido, em que estes profissionais são orientados para o desenvolvimento de respostas e estratégias organizacionais (Dubar, 1997).

No **Mestrado B**, a focalização dos objetivos do curso e a ênfase no domínio atitudinal do conhecimento, aliada à defesa da imbricação entre este e os restantes domínios, permitem-nos apontar o *modelo do físico* como padrão de orientações tácitas transmitido ao público daquele mestrado. Comprovando tal afirmação, os entrevistados do Mestrado **B** reportam a promoção de um profissional reflexivo, valorizando a dimensão ética na formação ministrada, o que se complementa com a existência de conteúdos programáticos constituintes de uma subcategoria dedicada à *Ética e à Deontologia* na análise do plano de estudos. Perante estes dados, consideramos que o potencial de promoção de um modelo profissional será mais consistente no **Mestrado B**, dada a hibridez das orientações quanto à conduta profissional promovidas no **Mestrado A** e a ausência de um grupo profissional reconhecido como referência identitária.

Num último ponto, considerámos fundamental analisar os posicionamentos teóricos dos entrevistados quanto às temáticas em que se enquadram os cursos, uma vez que se tratam de profissionais-técnicos, intelectuais, cuja reflexão sobre as próprias práticas se serve do conhecimento abstrato que as orienta (Caria, 2005a, 2005b). Da análise das conceções teóricas dos entrevistados, percebemos que grande parte das divergências têm um carácter semântico, enraizado em posicionamentos ideológicos, pois às mesmas noções, como inovação social e empreendedorismo social são atribuídos significados e conotações contextuais distintas. No **Mestrado A**, aquelas noções são valorizadas, já no **B**, são preteridas. Porém, a análise dos discursos revela que o que os entrevistados do primeiro curso defendem para a conceção e desenvolvimento das medidas de intervenção social, sob as designações de inovação e empreendedorismo sociais, não diverge das representações partilhadas pelos entrevistados do segundo, sob a designação de “trabalho social [...] transformativo” (Entrevistada B5), entre outras.

A visão estrutural deste campo de atividade profissional é partilhada, denotando um certo desalento perante as tendências de burocratização, assistencialismo e desarticulação intersetorial, tecem-se críticas ao caráter limitativo das condições nas quais os trabalhadores sociais exercem as suas funções, sendo proposta a sua ampliação, especificamente, na posição de interlocução entre populações e decisores políticos, na conceção das políticas sociais.

Não obstante a convergência na visão de conjunto, encontram-se divergências entre os dois casos, nas perceções da estruturação do campo do trabalho social. Nomeadamente, deteta-se uma menor familiaridade da generalidade dos entrevistados do **Mestrado A** com os diferentes grupos profissionais, aliada a uma defesa da diferenciação entre estes, face a uma conceção mais abrangente e aglutinadora do campo pela generalidade dos entrevistados do **Mestrado B**. A proximidade relativa dos primeiros ao Serviço Social, e logo, à profissão mais estabelecida de assistente social poderá motivar esta valorização de fronteiras, face à menor consideração das mesmas por parte dos segundos, mais próximos de um grupo profissional em afirmação.

É amplamente reconhecido o papel das IES no desenvolvimento deste domínio de formação, e consequentemente na estruturação do campo. Contudo, demonstra-se parco contacto com outros cursos pós-graduados em trabalho social, denotando o caráter difuso da sua divulgação, associado à parca interconnectividade entre as IES que os promovem. No **Mestrado A**, fazem-se críticas às capacidades das IES na cooperação intersetorial e no acompanhamento das mudanças societais; no **B**, critica-se, sobretudo, a posição de superioridade e negligência dos decisores políticos face às vozes da academia, que impossibilita a apropriação do conhecimento científico pelo senso comum. Alguns entrevistados do **Mestrado B** defendem a criação de Doutoramentos neste domínio, complementarmente, a entrevistada A2 destaca o papel dos primeiros níveis de ensino na promoção da responsabilidade cívica, associada ao desenvolvimento de um pensamento crítico.

Caber-nos-á ponderar o peso destas iniciativas na construção identitária socioprofissional dos seus mestres, vivenciada em espaços de qualificação (Maurice, 1998; Sellier, 1998), onde interagem com distintas IES, ou diferentes formações que lhes apresentam referenciais identitários, mais, ou menos diferenciados; e com OES, por sua vez, enquadradas em subsistemas do sistema de proteção social, que lhes propõem diferentes contextos culturais, mediadores do seu potencial de recontextualização do conhecimento científico e de (re)produção e (re)interpretação da cultura profissional (Caria, 2005b).

Cap. VI – Os trabalhadores sociais pós-graduados inseridos na economia social

Este capítulo apresenta a análise dos discursos dos trabalhadores sociais pós-graduados inseridos em OES, sobre as suas trajetórias, práticas e contextos de formação e de trabalho. As entrevistas aos trabalhadores sociais responderam aos dois objetivos da investigação, pela seguinte ordem de focalização: *compreender como se constroem os processos de identificação dos trabalhadores sociais pós graduados, inseridos na economia social, considerando a proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e ao campo organizacional; e avaliar o posicionamento dos trabalhadores sociais face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais*. Estas entrevistas geraram relatos detalhados e reflexões complexas sobre as trajetórias profissionais e formativas dos atores que constituem histórias de vida parciais (Poirier et al., 1999), ou retratos sociológicos parciais, pois exploram duas esferas fundamentais da socialização: formação e atividade profissional, focando transições potenciadoras de alterações, bifurcações ou crises disposicionais, como o ingresso no ensino superior e na FPG, o início da atividade profissional e as alterações de ocupação, e/ou contextos laborais (Lahire, 2002).

Para facilitar a compreensão de conjunto, passamos a explicar o resultado final da análise – a tipologia de perfis de trabalhadores sociais – dada a sua articulação direta com a simbologia utilizada para a identificação dos entrevistados, como indicado no Capítulo IV.

1. Posições em órbita, num sistema solar

A tipologia foi inspirada no sistema solar, partindo da ideia de que à semelhança dos planetas, todos os entrevistados partilham características comuns, estando inter-relacionados pelas dinâmicas e condições estruturais do campo do trabalho social, por sua vez, inserido num macrosistema universal. Concomitantemente, cada entrevistado possui características específicas que o diferenciam dos restantes. Tendo 10 entrevistados, optámos por incluir na lista de planetas, o planeta-anão Ceres, situado no cinturão de asteroides, entre Marte e Júpiter. A correspondência é direta, entre a numeração dos sujeitos (de 1 a 10) exposta no Capítulo IV⁸⁰, e a ordem dos planetas, a contar do Sol.

⁸⁰ Quadro 3 - caracterização geral dos trabalhadores sociais.

Focando o segundo objetivo da investigação, ponderou-se a intensidade relativa de referenciais identitários⁸¹ associados: i) ao campo formativo, distinguindo-se a FI da FPG; ii) ao campo profissional, distinguindo-se o grupo profissional associado à FI do conjunto alargado dos trabalhadores sociais; e, também, iii) ao campo organizacional em que os atores se enquadravam. Evidenciando as relações entre as pertenças aos diferentes campos, na construção identitária dos sujeitos, foi possível agregar aquelas três dimensões, tipificando três subconjuntos neste «sistema solar».

Portanto, a tipologia construiu-se pela codificação dos entrevistados com os nomes de planetas do sistema solar, mediante a ponderação da sua proximidade: i) ao Sol, que representa a FI e o grupo profissional associado à mesma; ii) a Alpha Centauri (a estrela mais próxima do sol, que por pragmatismo, perspectivámos como mais próxima dos limites do sistema solar, logo, mais próxima de Plutão), representativa da FPG e do conjunto alargado dos trabalhadores sociais; iii) à Lua de Júpiter, Calisto, que representa as organizações empregadoras, espaço central dos contextos de trabalho⁸². Dadas as limitações da posição relativa das três referências figurativas – Sol, Alpha Centauri e Calisto, a ponderação necessária das cinco variáveis – FI e grupo profissional associado à mesma; FPG e coletivo dos trabalhadores sociais; OES empregadoras – impossibilitou que a localização dos sujeitos expressasse, com o mesmo rigor, a sua proximidade a todas elas. Tal imprecisão assume maior relevo, quanto mais extremadas são as posições dos atores, acrescendo que os subconjuntos constitutivos dos perfis não são homogêneos.

Assim, identificámos três perfis: no primeiro perfil, encontram-se *quatro planetas rochosos e um planeta anão*; no segundo, *dois gigantes gasosos*; e no terceiro, *três planetas gelados*. A figura 3 procura espelhar a simbologia de posicionamentos relativos que constituem a tipologia acima descrita, perspectivada como um *sistema solar* de construção identitária socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados inseridos em OES.

⁸¹ Indicadores definidos no roteiro orientador das entrevistas (anexo 10).

⁸² Adiante, desenvolveremos os elementos observados nos contextos de trabalho, de acordo com teorização anteriormente exposta. Para favorecer a objetividade e a simplicidade na apresentação da tipologia, reportamo-nos aos contextos organizacionais.

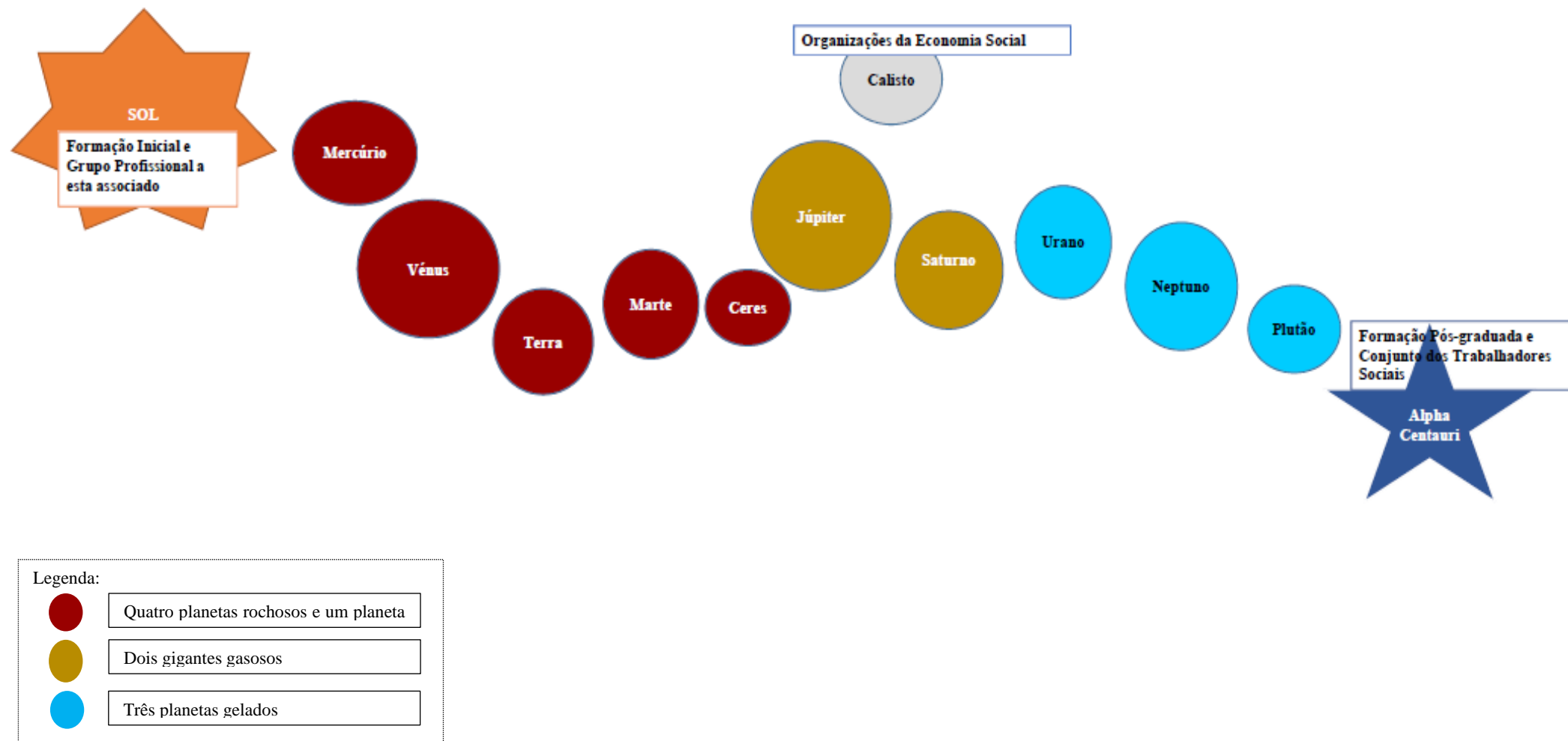


Figura 3 - «Sistema solar» de construção identitária socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES

Os *quatro planetas rochosos e o planeta anão* correspondem ao primeiro perfil que se caracteriza por referenciais identitários abrangentes, no que toca aos níveis de formação e aos grupos de referência. A pertença organizacional constitui a dimensão com menor peso relativo na construção identitária destes sujeitos. Partilham deste perfil os entrevistados *Mercúrio, Vénus, Terra, Marte e Ceres*. Os três primeiros apresentam *significativo distanciamento* dos contextos organizacionais. Já *Marte e Ceres* apresentam *moderada proximidade* face ao contexto organizacional, contudo, tal proximidade é ofuscada, no caso de *Marte*, por críticas à evolução da estratégia organizacional e alguma frustração perante o estilo de governança, e no caso de *Ceres*, pelo parco contacto com a sede da organização empregadora. *Vénus e Mercúrio* apresentam *maior proximidade à FI*, enquanto os restantes demonstram *proximidade idêntica aos dois níveis de formação*. No entanto, a identificação dos sujeitos com cada um dos graus de formação, separadamente, é idêntica.

Os *dois gigantes gasosos* constituem o segundo perfil que se caracteriza por referenciais identitários centrados no *grupo profissional associado à FI*, com *proximidade moderada a forte* às organizações empregadoras. Este perfil apresenta uma *identificação forte com a FI*, bem como, *com o grupo profissional a esta associado*, e diferencia-se dos demais pela *ausência de identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais*, e uma *fraca identificação com a FPG*. *Júpiter e Saturno* assumem este perfil. Embora ambas apresentem *fraca identificação* com a FPG, *Júpiter* expõe quase unicamente fatores substantivos de valorização da mesma, enquanto *Saturno* se concentra em fatores instrumentais de valorização, mencionando como fator de desvalorização, o incumprimento de expectativas quanto ao desenvolvimento de competências de desenho organizacional. Consideramos, então, que *Saturno* se distancia um pouco mais do que *Júpiter* da FPG. Complementarmente, o peso da pertença organizacional na construção identitária é maior para *Júpiter*. Já *Saturno* apresenta uma identificação moderada com o seu contexto organizacional.

Os *três planetas gelados* constituem o terceiro perfil que se demarca por referenciais identitários abrangentes, *com forte proximidade ao contexto organizacional*. A forte proximidade às organizações empregadoras combina-se com *maior identificação com a FPG*, e menor proximidade à FI. A esta combinação, acrescenta-se uma *identificação central com o conjunto de trabalhadores sociais*, e um *maior afastamento face ao grupo profissional associado à FI*. Os sujeitos *Urano, Neptuno e Plutão* assumem este perfil. É possível destacar a diferenciação de *Urano* face aos outros dois sujeitos. *Neptuno e Plutão* manifestam as posições mais extremadas, no que respeita ao afastamento face à FI e ao grupo profissional a esta associado, assim como, no que toca à sua intensidade de identificação

como trabalhadores sociais, e à identificação com a FPG. A principal marca distintiva de *Urano* é a sua *forte identificação com o grupo profissional associado à FI*, e uma valorização relativamente mais intensa daquele referencial identitário, face ao *conjunto dos trabalhadores sociais*, ainda que registe menor intensidade que os sujeitos incluídos nos restantes perfis. A sua identificação com a FPG e com o conjunto dos trabalhadores sociais, assumindo um peso importante, é ligeiramente menor que a dos sujeitos que tornam extremas as tendências incluídas neste perfil.

2. Trajetórias e posições, a cada passo.

Apresentamos uma comparação analítica das trajetórias dos sujeitos, que beneficiou de uma análise vertical, e a discussão detalhada dos resultados da análise horizontal das representações dos sujeitos.

2.1 Visão panorâmica

Uma visão panorâmica permite comparar a caracterização demográfica, socioeconómica e socioprofissional dos sujeitos, bem como, as suas trajetórias formativas e profissionais, procurando interpretar a intensidade de associação entre as variáveis independentes e os perfis identificados.

Começamos por analisar as variáveis expostas no quadro 11. Verifica-se a presença de elementos de ambos os géneros nos perfis extremos, e a ausência de associações entre a homogeneidade de género do perfil intermédio e o seu posicionamento. Em todos os perfis há variações etárias, em alguns casos, consideráveis. Contudo, no primeiro, integram-se os entrevistados mais jovens, *Mercúrio* e *Vénus*. A idade poderá ser significativa para o seu afastamento face à organização, dado o carácter recente da entrada no mercado de trabalho e o agravamento da precarização do mesmo, expresso nos seus discursos. *Mercúrio* e *Vénus* têm, também, menor antiguidade nas organizações empregadoras e posicionam-se em patamares mais baixos da hierarquia, sendo os únicos «técnicos de nível intermédio». Porém, os outros elementos constituintes do mesmo perfil têm maior antiguidade e posição superior. No segundo perfil, o cargo ocupado, a antiguidade e a categoria na CPP parecem influenciar a relação com as organizações, pois *Júpiter*, em posição vantajosa quanto às três variáveis, assume maior proximidade à sua entidade empregadora. Todos os *planetas gelados* ocupam posições de chefia – dois deles, a nível intermédio, outro a nível de topo. Estas posições favorecem a proximidade entre entrevistados e organização, que é uma característica definidora do perfil em causa.

Sujeito	Género	Idade	Antiguidade na organização	Cargo ocupado	CPP/2010
<i>Mercúrio</i>	M	24	1 ano e 6 meses	Ajudante de Ação Direta	3412.0 Técnico de nível intermédio de apoio social
<i>Vénus</i>	M	23	1 ano	Técnico-profissional	3412.0 Técnico de nível intermédio de apoio social
<i>Terra</i>	F	37	10 anos	Técnica de Formação	2635.0 Especialista do trabalho social
<i>Marte</i>	M	32	10 anos	Adjunto da Direção e Educador Social	2635.0 Especialista do trabalho social
<i>Ceres</i>	M	32	4 anos	Coordenador de Projeto ⁸³	2635.0 Especialista do trabalho social
<i>Júpiter</i>	F	52	22 anos	Diretora Técnica	1341 Director dos serviços de cuidados de crianças
<i>Saturno</i>	F	29	1 ano	Assistente Social	2635.0 Especialista do trabalho social
<i>Urano</i>	F	34	1 ano	Diretora Técnica e Assistente Social	1343 Director dos serviços de cuidados a pessoas idosas 2635.0 Especialista do trabalho social
<i>Neptuno</i>	M	44	5 anos	Gestor de Projeto	2635.0 Especialista do trabalho social ⁸⁴
<i>Plutão</i>	F	34	10 anos	Responsável do Departamento Financeiro ⁸⁵ e Investigadora	2411.0 Contabilista, auditor, revisor oficial de contas e similares 2635.0 Especialista do trabalho social

Quadro 11 - Posição dos entrevistados nas organizações e na Classificação Portuguesa das Profissões

⁸³ Função interrompida devido ao término do projeto, dois dias antes da data da entrevista.

⁸⁴ Este entrevistado acumula funções de docência numa IES. A posição apresentada tem apenas em conta a ocupação do entrevistado na OES. Se considerarmos, também, o cargo ocupado na IES, enquadrá-lo-íamos, de modo mais abrangente, na posição 2. *Especialistas das actividades intelectuais e científicas*.

⁸⁵ Sendo este, formalmente, o seu cargo, na categoria de “técnica de desenvolvimento económico-social”, desempenha também outras funções de investigação e desenvolvimento socioeconómico.

Sujeito	Cargo (s) ocupado(s)	Rendimento líquido	Supervisão	Controlo	Escolaridade	Lugar de classe dos entrevistados
<i>Mercúrio</i>	Ajudante de ação direta	500-700 €	Não	Parcial	Licenciatura	9. Trabalhadores semi-credenciados
<i>Vénus</i>	Técnico-profissional	500-700€	Não	Mínimo	Licenciatura	9. Trabalhadores semi-credenciados
<i>Terra</i>	Técnica de formação	700-1000€	Não	Parcial	Mestrado	6. Não gestor perito
<i>Marte</i>	Adjunto da direção e educador social	700-1000€	Sim	Parcial	Mestrado	5. Supervisor perito
<i>Ceres</i>	Coordenador de projeto	1000-1500€	Sim	Total	Licenciatura	5. Supervisor perito
<i>Júpiter</i>	Diretora técnica	1000-1500	Sim	Total	Licenciatura	4. Gestor perito
<i>Saturno</i>	Assistente social	700-1000€	Não	Parcial	Mestrado	6. Não gestor perito
<i>Urano</i>	Diretora técnica e assistente social	700-1000€	Sim	Total	Mestrado	4. Gestor perito
<i>Neptuno</i>	Gestor de projeto	700-1000€ ⁸⁶	Sim	Total	Mestrado	5. Supervisor perito ⁸⁷
<i>Plutão</i>	Responsável do departamento financeiro e investigadora	1000-1500€	Sim	Total	Mestrado	5. Supervisor perito

Quadro 12 - Lugar de classe dos entrevistados com base na matriz de análise de Erik Olin Wright (1979, 2013 [1985]).

⁸⁶ O rendimento aqui indicado diz apenas respeito ao salário auferido na OES, para efeitos de comparabilidade com os restantes entrevistados, pois é na qualidade de trabalhador social que se insere neste estudo, e não na qualidade de docente.

⁸⁷ Esta posição tem apenas em conta a ocupação do entrevistado na OES. Se considerarmos, também, as suas funções na IES, teríamos que o enquadrar, duplamente, entre os *Gestores não Peritos* e os *Supervisores Peritos*.

Contudo, ao analisar o quadro 12 – que expõe o lugar de classe dos indivíduos, com base nas variáveis consideradas por Wright (2013 [1985]) – escolaridade, responsabilidades de supervisão do trabalho de subordinados, grau de controlo sobre o próprio trabalho⁸⁸ e rendimento⁸⁹, somos levados a questionar a interpretação de que quanto mais humilde a posição hierárquica e a localização de classe dos indivíduos, maior a tendência para o seu alheamento quanto às dinâmicas organizacionais. Verifica-se que no primeiro perfil se incluem dois trabalhadores semi-credenciados, uma técnica superior e dois supervisores; os trabalhadores semi-credenciados auferiam os rendimentos mais baixos do conjunto, porém, os rendimentos dos restantes elementos divergiam. No segundo perfil, que apresenta a heterogeneidade já indicada quanto à proximidade face à organização, encontram-se uma técnica superior e uma gestora perita. No terceiro perfil, onde há maior homogeneidade, temos dois supervisores e uma gestora perita. Note-se, porém, que os indivíduos na posição de supervisor tanto apresentam *forte proximidade* ao contexto organizacional, como uma *proximidade moderada*, sendo ainda de notar que uma técnica superior demonstre, também, este último grau de proximidade. De acordo com a matriz de Wright (2013 [1985]) todos os entrevistados ocupam posições contraditórias de classe, isto é, possuem alguns atributos que os aproximam das classes capitalistas, como o controlo sobre o próprio trabalho e a supervisão do trabalho de outros, mas não detêm propriedade dos meios de produção. Têm em comum com a classe trabalhadora o carácter de assalariados, porém, possuem qualificações mais elevadas, apropriam-se de um maior quantidade do excedente da produção, por via do salário, e, encontram-se em patamares, comparativamente, superiores das hierarquias organizacionais.

Em seguida, o quadro 13 evidencia a localização de classe dos agregados familiares de origem dos entrevistados. Note-se que numa ligeira adaptação, substituímos o termo proletários pela designação “trabalhadores não credenciados”, por considerarmos que se adequa mais à linguagem corrente, evitando interpretações enviesadas (nomeadamente, a sua associação direta ao operariado industrial), ganhando, assim, poder explicativo. Uma vez que a tipologia de Wright não transmite orientações quanto à ponderação da localização de classe de agregados familiares, seguimos os critérios de

⁸⁸ Conforme exposto no Capítulo IV, era um dado adquirido que nenhum dos entrevistados detinha propriedade dos meios de produção.

⁸⁹ Variável, por si só, não suficiente para a definição do lugar de classe, mas que constitui um dado complementar, dado que a variação salarial entre diferentes posições hierárquicas, ainda que constitua uma variável dependente, revela o diferencial de acesso ao excedente, constituindo, pois, um elemento de diferenciação classista, entre assalariados (Wright, 2013 [1985], p. 109, p. 161).

“dominância” ou “agregação” definidos na tipologia ACM (Almeida et al., 1988; Almeida et al., 1994).

A maioria dos entrevistados provém de agregados familiares compostos por trabalhadores não credenciados e trabalhadores semi-credenciados. Note-se que a ocupação da mãe como “doméstica” era vigente, em três casos. Regista-se, pois, uma tendência de mobilidade social ascendente, apenas quebrada pelo entrevistado *Neptuno* que se situa numa posição de classe ligeiramente inferior à do seu agregado familiar de origem. Não obstante, todos os entrevistados registam mais bens em qualificações do que os seus progenitores.

A tendência de correlação positiva entre o lugar de classe e a proximidade à organização repete-se, com alguma evidência nos perfis polarizados. No primeiro perfil, com maior distanciamento face ao campo organizacional, encontrámos indivíduos oriundos de agregados familiares compostos por trabalhadores não credenciados, bem como, um sujeito cujo agregado combinava esta categoria com a de trabalhadores semi-credenciados. Contrariamente, no perfil de maior identificação com o contexto organizacional, situa-se o único entrevistado oriundo de um agregado onde domina a categoria de gestor perito, conjuntamente, com dois sujeitos cujos agregados de origem eram constituídos por trabalhadores semi-credenciados. Porém, a relevância daquela *correlação perde algum peso, quando verificamos que no perfil intermédio, se encontram um sujeito oriundo de um agregado familiar de trabalhadores semi-credenciados (classe de origem, também presente no terceiro perfil), e outro proveniente de trabalhadores não credenciados (classe de origem, também presente no primeiro perfil).*

Sujeito	Escolaridade dos pais		Classificação da profissão dos pais		Lugar de classe dos agregados de origem
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	
<i>Mercúrio</i>	12ºano	9ºano	7. Trabalhadores Qualificados da Indústria	9. Trabalhadores não qualificados	Trabalhadores não credenciados
<i>Vénus</i>	4ºano	4ºano	N.A (Doméstica)	7. Trabalhadores Qualificados da Indústria	Trabalhadores não credenciados
<i>Terra</i>	4º ano	4º ano	9. Trabalhadores não qualificados	8. Operadores de instalações e máquinas	Trabalhadores não credenciados
<i>Marte</i>	10º ano	8º ano	3. Técnicos e profissões de nível intermédio	7. Trabalhadores Qualificados da Indústria	Entre trabalhadores não credenciados e trabalhadores semi-credenciados
<i>Ceres</i>	4ºano	4ºano	N.A (Doméstica)	9. Trabalhadores não qualificados	Trabalhadores não credenciados
<i>Júpiter</i>	3º ano	5º ano	N.A (Doméstica)	4. Pessoal administrativo	Trabalhadores semi-credenciados
<i>Saturno</i>	6º ano	6º ano	9. Trabalhadores não qualificados	9. Trabalhadores não qualificados	Trabalhadores não credenciados
<i>Urano</i>	9º ano	4º ano	3. Técnicos e profissões de nível intermédio	4. Pessoal administrativo	Trabalhadores semi-credenciados
<i>Neptuno</i>	12º ano	12º ano	4. Pessoal administrativo	1. Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	Gestores Peritos
<i>Plutão</i>	Bacharelato	12º ano	2. Especialistas das atividades intelectuais e científicas	3. Técnicos e profissões de nível intermédio	Entre não gestores peritos e Trabalhadores semi-credenciados

Quadro 13 - Lugar de classe dos agregados familiares de origem dos entrevistados

Introduzindo a *visão* panorâmica das trajetórias formativas e socioprofissionais, lembremos alguns dados relativos a vetores diferenciadores dos sujeitos, no que respeita ao mestrado frequentado, à sua situação face ao mestrado e consequente grau de escolaridade, bem como, à sua FI.

Sujeito	Género	Idade	Mestrado	Situação face ao Mestrado	Formação inicial	Cargo ocupado
<i>Mercúrio</i>	M	24	B	A concluir	Educação Social	Ajudante de Ação Direta
<i>Vénus</i>	M	23	B	A concluir	Educação Social	Técnico-profissional
<i>Terra</i>	F	37	B	Concluído	Educação Social	Técnica de formação
<i>Marte</i>	M	32	B	Concluído	Educação Social	Adjunto da Direção e Educador social
<i>Ceres</i>	M	32	A	A concluir	Sociologia	Coordenador de Projeto[1]
<i>Júpiter</i>	F	52	A	A concluir	Serviço Social	Diretora Técnica
<i>Saturno</i>	F	29	A	Concluído	Serviço Social	Assistente social
<i>Urano</i>	F	34	B	Concluído	Serviço Social	Diretora Técnica e Assistente Social
<i>Neptuno</i>	M	44	A	Concluído	Gestão	Gestor de projeto
<i>Plutão</i>	F	34	A	Concluído	Gestão de Empresas	Responsável do Departamento Financeiro

Quadro 14 - Caraterização formativa dos entrevistados e cargo ocupado

A maioria dos entrevistados do **Mestrado B** aproxima-se mais da FI do que da pós-graduada, à exceção de *Urano*. Entre os entrevistados do **Mestrado A**, *Neptuno* e *Plutão* aproximam-se mais da FPG, os restantes apresentam maior proximidade à FI.

No primeiro perfil, três dos sujeitos *Mercúrio*, *Vénus* e *Ceres*, encontram-se em conclusão do mestrado. *Ceres* assume idêntica proximidade a ambos os níveis de formação. Ao contrário, os outros dois demonstram maior vinculação à FI, o que poderá decorrer do fato se encontrarem, ainda, em conclusão do mestrado, bem como, da recenticidade de conclusão da licenciatura, que indiretamente se pode associar à idade.

Nos restantes casos, o grau de escolaridade à data da entrevista, não é idêntico entre as entrevistadas do segundo perfil, mas é-o entre todos os entrevistados do terceiro perfil. Este último dado coaduna-se com a maior proximidade à FPG, em detrimento da FI, apresentada no terceiro perfil, e com um maior grau de identificação com o conjunto alargado dos trabalhadores sociais, do que com o grupo profissional associado à formação de base, apresentado por *Neptuno e Plutão*.

Analisando o poder explicativo da FI, verificámos que os indivíduos com formação em Educação Social se concentram na região de maior proximidade ao Sol, ou seja, à FI, concomitantemente, demonstram *significativo distanciamento a moderada proximidade*, face às organizações empregadoras. As posições dos entrevistados *Mercúrio, Vénus e Terra* constituem os extremos daquelas posições. Poderíamos depreender que os profissionais com formação em Educação Social, dada a recenticidade do curso sentem necessidade de afirmação da sua profissionalidade, e que têm menos tendência a ocupar funções de chefia, o que os afasta da organização. No entanto, uma recente investigação informa que, numa amostra de 63 trabalhadores sociais empregados em OES, os educadores sociais tanto desempenham funções de chefia, como de técnicos superiores, ao contrário dos assistentes sociais que tendem a concentrar-se na segunda posição (Marques et al., 2014).

Entre os indivíduos com formação de base em Serviço Social, dois ocupam posição de chefia, *Júpiter e Urano*, que apresentam forte proximidade à organização empregadora. Porém, *Urano* demonstra maior identificação com a FPG, em detrimento da FI; enquanto *Júpiter* se sente muito mais ligada à FI, do que ao segundo nível. A outra profissional formada em Serviço Social, *Saturno*, situa-se no mesmo perfil que *Júpiter*, manifestando, o mesmo *grau de identificação com a FI* e uma *proximidade moderada* à organização empregadora, onde não desempenhava funções de chefia.

Os indivíduos com formação na área da Gestão, *Neptuno e Plutão*, situados no fundo da tipologia, partilham posicionamentos de *forte identificação* com a FPG, eleição do *conjunto de trabalhadores sociais* como *principal grupo de referência identitária*, com grande distanciamento, face à FI e ao grupo profissional, que se lhe associa. Ao mesmo tempo, ambos desempenham funções de chefia intermédia, o que se compagina com as posições hierárquicas, comumente, ocupadas por profissionais com aquele tipo de formação. O estudo anteriormente evocado informa que os gestores e economistas ocupam tendencialmente funções de chefia, em maior proporção que qualquer outro grupo profissional, representando 71,4% dos dirigentes ou chefes intermédios, face aos 62,5% dos sociólogos que são o segundo grupo mais representado (Marques, 2014 et al., p. 123). Note-se que o profissional formado em Sociologia, *Ceres*, assumia funções de chefia intermédia, apresentando *idêntica proximidade* com ambas as etapas de formação e uma *proximidade moderada* ao contexto

organizacional. A análise das trajetórias formativas permite visualizar a diacronia dos posicionamentos considerados.

Trajetória Formativa		Quatro planetas rochosos e um planeta anão	Dois gigantes gasosos	Três planetas gelados
Diversidade de IES frequentadas	A mesma nos dois níveis de formação	Mercúrio, Vénus, Terra, Marte e Ceres		
	Distintas IES em cada nível de formação		Júpiter e Saturno	Urano, Neptuno e Plutão
Diversidade das áreas disciplinares estudadas	A mesma nos dois níveis de formação	Mercúrio, Vénus, Terra, Marte		
	Distintas áreas em cada nível de formação	Ceres	Júpiter e Saturno	Urano, Neptuno e Plutão
Planos de investimento em formação adicional	Doutoramento	Terra		Urano
	Especialização/Pós-graduação	Mercúrio e Marte		Urano

Quadro 15 - Trajetórias formativas

Ressalta do quadro 15 a divisão do conjunto em dois, no que toca à diversidade de IES frequentadas. Os cinco atores que compõem o primeiro perfil, no qual, dois dos sujeitos revelam *maior proximidade* com a FI e todos eles se identificam primeiramente com o grupo profissional a esta associado, mantiveram um relacionamento de continuidade com as IES onde realizaram a FI. Ao contrário, os *planetas gelados* evidenciam maior proximidade relativa à FPG e ao conjunto dos trabalhadores sociais, tendo frequentado diferentes IES nos dois níveis de formação. Apesar da aparente coerência, verifica-se que as entrevistadas do segundo perfil, com maior proximidade identitária face à FI e ao grupo profissional a esta associado, frequentaram IES distintas nos dois níveis da formação. Assim, parece haver fraca associação entre a diversidade de IES frequentadas e as tendências evidenciadas. O mesmo se pode dizer quanto à diversidade de áreas disciplinares estudadas, que configuram idêntica divisão entre os sujeitos. Pode, no entanto, notar-se que os quatro sujeitos que se mantiveram na mesma área disciplinar são os entrevistados com FI em Educação Social.

No que toca aos planos de formação adicional, notamos que os quatro entrevistados que os evidenciam foram estudantes do **Mestrado B**. Não parece, porém, haver associações entre os perfis construídos e estas manifestações de intenções. O quadro 16 sistematiza a informação quanto às variáveis da trajetória profissional consideradas potencialmente influentes sobre os posicionamentos dos sujeitos.

Trajetória profissional		Quatro planetas rochosos e um planeta anão	Dois gigantes gasosos	Três planetas gelados
Duração da carreira	menos de 5 anos	Mercúrio e Vénus	Saturno	
	5 a 10 anos	Marte e Ceres		Plutão
	11 a 15 anos	Terra		Urano e Neptuno
	16 a 30 anos		Júpiter	
Expetativas profissionais	Continuidade nas atuais funções, ou contexto organizacional, ou de intervenção	Ceres		Urano, Neptuno e Plutão
	Voltar a funções ou contextos que já experienciaram	Terra	Júpiter	
	Curiosidade por contextos ainda não explorados	Marte		
	Planos de emigração		Saturno	
	Vontade de participar na conceção e/ou na coordenação de uma organização	Vénus	Saturno	
	Desenvolver trabalho comunitário, na localidade onde reside e trabalha	Mercúrio		
	Desenvolver carreira académica	Mercúrio e Marte		

Quadro 16 - Trajetórias profissionais

A duração da carreira, como seria expectável, correlaciona-se positivamente com a faixa etária dos entrevistados. Os três entrevistados mais jovens encontram-se em início de carreira, com menos de cinco anos de experiência profissional, os dois primeiros enquadram-se no primeiro perfil, a terceira, no segundo perfil.

Mercúrio encontrava-se no terceiro contrato, ainda que em funções distintas, na mesma entidade empregadora; *Vénus* encontrava-se no segundo contrato para funções idênticas na primeira entidade empregadora; *Saturno*, à data da entrevista, realizava a terceira experiência profissional, numa área de intervenção diferente do segundo contrato, e, em contexto organizacional e geograficamente distinto do da primeira experiência. Os dois primeiros, à data da entrevista, completavam um ano de experiência; a terceira, cerca de quatro anos.

No extremo oposto, temos *Júpiter*, a entrevistada mais velha, com 27 anos de experiência profissional, à data da entrevista, enquadrada na mesma organização há 22 anos, onde exerce funções de coordenação desde 1998. Note-se que este sujeito se enquadra no mesmo perfil que *Saturno*, não havendo qualquer semelhança, entre elas, no que respeita à experiência profissional.

Três entrevistados, com idades entre os 32 e os 34 anos, reportam 10 anos de experiência profissional, *Marte* manteve-se sempre na mesma organização; *Ceres* apresenta uma trajetória totalmente passada em três projetos de intervenção social com financiamento comunitário; *Plutão*, inicialmente, participa num projeto financiado pela UE e, logo, se insere na organização onde até hoje permanece. Neste subgrupo, enquadram-se dois entrevistados do primeiro perfil, e uma entrevistada do terceiro perfil.

Outros três entrevistados *Terra*, *Urano* e *Neptuno*, com idades entre os 34 e os 44, apresentam trajetórias com 11 a 15 anos de experiência, em enquadramentos diversificados. *Neptuno* exerceu, durante boa parte da trajetória, funções associadas à sua formação de base em Gestão, *Terra* e *Urano* exploraram diversas áreas do trabalho social, em diferentes contextos organizacionais e distintas temáticas de intervenção. Neste último subconjunto, temos dois entrevistados do terceiro perfil e uma do primeiro. Não se evidencia, pois, poder explicativo do tempo de duração da carreira dos entrevistados.

Na esfera das expectativas profissionais, evidencia-se um desejo comum entre os entrevistados: continuar a trabalhar em intervenção social. Lembremos que a trajetória profissional da generalidade dos entrevistados desenrolou-se unicamente no domínio do trabalho social, assim, tal objetivo reitera a preferência profissional dos entrevistados, que corresponde para a maioria à sua escolha formativa inicial e para todos, à escolha de FPG.

Dentro desta tendência generalizada, o entrevistado *Ceres* declara vontade de continuidade no mesmo contexto de intervenção, não necessariamente no mesmo contexto organizacional, embora não rejeite essa hipótese; *Urano*, *Neptuno* e *Plutão* afirmam desejo de continuar nas funções e/ou na organização em que se inserem; *Terra* e *Júpiter* gostariam de voltar a funções ou contextos que experimentaram anteriormente; *Marte* declara curiosidade por contextos ainda não explorados; *Saturno* pondera a emigração; *Vénus* expõe planos comedidos a curto prazo, bem como, o desejo de um dia colaborar na coordenação de uma organização; *Mercúrio* afirma vontade de desenvolver trabalho comunitário na localidade onde reside e trabalha, e demonstra interesse pela carreira académica, tal como *Marte*.

Em conformidade com a maior proximidade ao contexto organizacional, os três entrevistados posicionados no terceiro perfil são os que manifestam vontade de se manter no mesmo contexto organizacional.

2.2 A multidimensionalidade de sentidos de cada passo

Neste subponto, expomos a discussão detalhada dos resultados da análise horizontal, em quatro secções. Cada secção temática dará conta da interpretação de parte dos discursos dos entrevistados, procurando evidenciar articulações e clivagens entre os diversos discursos, tendo em conta os três perfis identificados, com vista a clarificar o(s) sentido(s) da totalidade, na sua unidade e diversidade. Sempre que aplicável, as secções temáticas incluirão sínteses descritivas da posição dos entrevistados relativamente às variáveis tidas como indicadores do peso de determinada dimensão do vivido na construção identitária.

2.2.1 Diferentes esferas da identidade: «Quem sou eu e como me apresento?»

Esta secção focaliza a dimensão pessoal da identidade, na sua articulação com a identidade estatutária, e a identidade grupal, particularizando, a sua *identificação com o grupo profissional associado à formação de base* e com o *conjunto dos trabalhadores sociais*. Analisámos também representações relativas à perceção de reconhecimento profissional dos coletivos e das representações dos públicos a seu respeito. Orienta-se, pois, esta secção para o segundo objetivo de investigação: *compreender como se constroem os processos de identificação dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES, atendendo à proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e às especificidades do contexto organizacional que integram.*

Relação entre a identidade pessoal e a identidade estatutária

Começando pelo primeiro tema – a *relação entre a identidade pessoal e a identidade estatutária (papel desempenhado)* assume dois tipos de configuração: uma associação direta entre os traços

personais e o exercício do papel profissional, que revela forte interdependência entre as duas esferas da identidade e uma associação indireta entre os fatores que revela alguma inter-relação entre identidade pessoal e estatutária, reveladora de fraca interdependência entre as duas esferas da identidade. Ou seja, os sujeitos demonstram consciência da imbricação entre estas dimensões identitárias, bem como, do seu grau de harmonização (Stets & Burke, 2001). Ao mesmo tempo, não se verifica a expressão da *Identidade de Fora-do-Trabalho* (Dubar, 1997), ou do modelo do retraimento (Sainsaulieu, 1988).

Num preâmbulo, verificámos que entre estas duas esferas identitárias, três dos entrevistados destacam a importância que assume nos seus processos de identificação, a relação que mantêm com o território, onde residem e onde trabalham. A primeira, Urano, associa diretamente o território à sua identidade pessoal, partindo da sua biografia. Assim, a confluência entre a identidade estatutária e este mesmo território constitui um fator de conflitualidade identitária. Os restantes, Júpiter e Mercúrio destacam o aprofundamento da relação com o território onde habitam, que o desempenho da atividade profissional lhes permitiu. Neste sentido, a dimensão territorial dos seus processos identitários diferencia-se da de Urano, por ser harmonizante entre a identidade pessoal e a estatutária.

Urano trabalha no território em que reside e onde cresceu, o que traz algumas especificidades ao exercício da sua atividade profissional, nomeadamente, na sua relação com o público que constitui a sua vizinhança.

Urano: as pessoas conhecem-me porque eu sou neta do meu avô! As pessoas olham para mim e dizem, “mas eu não conheço a senhora”, e depois, eu digo, “eu sou neta do senhor tal”... “ai é? Então já estou a ver quem é!” Pronto, mas há muita gente que eu não conheço (...) A maior parte das pessoas da direção, conheço, porque são pessoas da idade dos meus pais, que são pais de colegas de escola, de amigos de infância, que me conheciam de pequenina, e que não faziam a mínima ideia de que eu trabalhava nesta área já há tantos anos!

Júpiter é natural e reside na localidade onde trabalha, demonstrando conhecimento profundo da história da mesma e uma forte valorização das dinâmicas locais.

Júpiter: eu acho que *Rocha* é um concelho que ao longo da sua história tem muitos exemplos de intervenção social, não só de cariz inovador, como de cariz empreendedor, porque tem dinâmicas muito próprias e muito específicas, e tem uma excelente rede social, e isso só é possível porque as pessoas são de alguma forma empreendedoras (...).

Mercúrio habita, também, o espaço social onde exerce a sua atividade profissional, notando que este estatuto lhe permitiu um novo conhecimento do território, e que o facto de ali residir constitui uma vantagem na aproximação às pessoas com quem interage profissionalmente.

Mercúrio: eu moro na freguesia de Santos⁹⁰ (...) eu trabalhei como educador social em *Pinheiro* e agora estou na de *Oliveira* (...) quando eu vou a *Pinheiro*, ou quando estou em *Oliveira*, agora, ao ir na rua, consigo ver uma transparência nas paredes, porque já entrei em algumas casas e sei como elas são por dentro (...) o meu espaço de trabalho é o espaço onde eu me desloco (...) tenho noção disso (...) já é mais raro...com beneficiários cruzar-me, mas também aceno, faço questão de não fazer de conta que não os estou a ver (...).

A emergência desta dimensão identitária decorre das homologias entre espaço e sociedade, dado o carácter socializado do próprio espaço, expondo que a centralidade que a relação com o espaço assume na socialização, se vivencia de modos impactantes na esfera profissional (Guerra, 2002; Castells, 1983 in Marques, 2004).

Passamos a expor os dois tipos de configuração da relação entre a *identidade pessoal* e a *identidade estatutária*. A primeira posição-tipo corresponde à associação direta – apresentada de modo espontâneo e intensivo pelos entrevistados – entre as características pessoais, as práticas profissionais e o desempenho do papel profissional, indiciando forte interdependência entre a identidade pessoal e a identidade estatutária. Nesta posição, encontra-se a maioria dos entrevistados (*Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Ceres, Saturno, Urano, Plutão*).

Urano integra claramente duas dimensões, ou vertentes da sua identidade pessoal: a profissional e a familiar.

Urano: sou uma pessoa lutadora, realista, otimista, e como pessoa sou, há uma parte de mim que é assistente social, que é profissional, que tem um grande desejo de conseguir mudar as coisas e de fazer a vida dos outros melhor. Também sou mãe, portanto, sou casada, também sou mãe, também é uma componente importante de mim enquanto pessoa. (...) e sou teimosa, que eu acho que também ajuda um bocadinho nas duas vertentes, na vertente familiar e na vertente profissional, portanto, tento sempre conseguir aquilo que quero, quer para mim, quer para os outros!

Outro entrevistado integra as mesmas dimensões, adicionando-lhe a dimensão cívica, ou de “ativismo social”.

Marte: Uma boa pessoa, um tipo pacato, uma pessoa interessada no mundo que a rodeia, dentro das minhas (...) possibilidades, também participativa! A nível profissional, tenho uma profissão que me agrada, que me preenche, de algum modo, e depois também no âmbito (...) do ativismo social, também tenho alguma participação política, sou um homem de família, também tenho uma família! Eu penso que todas estas acabam por dizer um bocado o que eu sou!

Ceres afirma considerar indissociáveis a identidade pessoal e a profissional: “é indissociável, o lado pessoal, por mais que queiramos, quer não, o modo como somos, as nossas características influenciam, depois, a nossa atuação em termos profissionais!”

⁹⁰ Nomes substituídos para garantia de anonimato.

Vénus interpreta que a sua identidade pessoal se define diretamente a partir das suas práticas, evidenciando nestas, características pessoais distintivas.

Vénus: para me definir tenho que olhar para o que fiz, basicamente isso é que define o que é que eu sou! (...) posso dizer que sou um educador social que gosto de estar com as pessoas, gosto que elas façam as coisas que é para elas, independentemente, depois, do nível em que eu ajudo ou não, ou disso ser necessário, e gosto de um bocado de liberdade, acho que é isso! (...) E sou determinado, às vezes, tento arranjar mil e uma formas para atingir o mesmo fim! É assim que eu sou, sou determinado!

Numa lógica análoga, *Plutão* parte do seu posicionamento profissional para apresentar características pessoais. Podemos depreender que a «centralidade do trabalho» nas nossas sociedades provoca estas dificuldades de apresentação de si mesmo, enquanto pessoa (Dubar, 1997; Rolle & Tripier, 1980 in Alaluf, 1986).

Plutão: vou assim funcionar muito com a questão profissional, pode ser que depois (...) em termos profissionais e pessoais, acho que, aquela questão de que eu há bocado falava, da sensibilidade social, acho que a tenho, no sentido muito dos fundamentos (...) de olhar para o outro nunca no sentido de caridade, mas no sentido de igual para igual, de perceber que efetivamente há muitas desigualdades (...).

Este sujeito inclui nas suas características pessoais, justamente, o facto de ter sensibilidade social, característica que o motivou a desenvolver a carreira no trabalho social.

No extremo desta posição, *Mercúrio* apresenta uma total indissociação entre a dimensão pessoal e o exercício do estatuto profissional, representando um grau muito elevado de interdependência entre as duas dimensões identitárias. Chega a afirmar que não é “educador profissionalmente”, o que revela traços de militância na forma como o papel associado à formação profissional é encarado (Dominelli, 2004).

Mercúrio: Eu só posso ser educador se perante o meu vizinho for uma pessoa com o bom senso de reconhecer, imaginemos numa situação comum entre vizinhos que eu resolva aquilo com uma determinada postura e uma atitude não violenta, sempre com base no bem-estar comum, mas um bem estar que seja pensado, não é? ... como em casa com a minha família, como na escola, como em todos os papéis que tenhamos a cumprir, ou seja, eu não sou educador profissionalmente!

Esta posição torna evidente que as identidades pessoais estão articuladas com as identidades estatutárias, por meio de sistemas de significados incorporados nos papéis desempenhados, de tal modo que o indivíduo os apropria, também, na sua identidade pessoal (Stets & Burke, 2000). Tais “actos de pertença” aparentam demonstrar uma continuidade favorável à harmonização das transações identitárias realizadas por estes sujeitos (Dubar, 1997).

Uma segunda posição corresponde a uma associação indireta – presente sem grande intensidade nos discursos dos entrevistados – entre as características pessoais, a esfera pessoal de vida, e a esfera profissional, indiciando que existe uma inter-relação entre identidade pessoal e estatutária, mas não necessariamente interdependência. Nesta posição, estão dois entrevistados: *Neptuno* e *Júpiter*.

Neptuno enfatiza as suas características reportando-se mais aos seus interesses diversificados, e às suas características como trabalhador, inserido em equipas, do que ao papel profissional atualmente desempenhado.

Neptuno: Em termos de perfil, não tenho uma orientação específica ou completamente dividida, sou muito mais transversalista e a gostar de várias coisas, e por isso, poder ir equilibrando, e poder ter estas experiências tão variadas, também me realiza bastante! (...) gosto muito de trabalhar em conjunto com outras pessoas, considero-me uma pessoa reflexiva, e também, com capacidade de executar a componente prática e de combinar essas duas coisas (...) não sou uma pessoa muito conflituosa, muito difícil, e por isso procuro gerar consensos e equilíbrios (...).

Júpiter demonstra a associação mais ténue entre os traços pessoais e a prática profissional. Quando questionada acerca da sua identidade pessoal, foca unicamente características distintivas, sem as associar com a sua prática profissional: “ah! Não sei, como pessoa, como pessoa? Não sei, isto é quase um lugar-comum, mas considero-me uma pessoa tolerante, compreensiva, honesta, simpática (...)”.

No entanto, quando questionada sobre a sua prática profissional, salienta características que se podem associar às anteriores. Nos fundamentos desta manifestação de relativo alheamento, poderá estar o facto de que o cargo que atualmente ocupa não lhe permite exercer efetivamente a prática profissional associada à sua formação. “Hoje sou diretora técnica da instituição (...) não quer dizer que me tenha desfeito desse olhar, mas tenho outras funções, que não as (...) inerentes ao serviço social (...) Mas tenho muita necessidade de centrar-me nestas coisas (...) acho que não me importava de voltar ao terreno!”(*Júpiter*).

Apesar da harmonização identitária acima indicada, para quatro dos entrevistados que apresentam associação entre a *identidade estatutária* e a *identidade pessoal*, tal articulação, não é isenta de perturbações e/ou conflitos interiores. Revela-se, pois, que a articulação entre estas dimensões identitárias, podendo conduzir à harmonização das transações subjetivas não garante igual continuidade nas transações objetivas (Dubar, 1997). Sendo diversos os pontos de choque entre a identidade pessoal e a estatutária, elas têm em comum o carácter relacional, seja a relação com contextos locais, estruturas de intervenção social, ou as convenções constituintes do papel profissional atribuído.

Para uma entrevistada, o conflito ocorre devido à coincidência do espaço de trabalho com o território de residência e de socialização primária, que acima se anunciou. Deve notar-se que para este nível de

tensão concorre o facto de o território em questão se tratar de uma pequena localidade, onde as relações de vizinhança se caracterizam pela proximidade e pelo dinamismo.

Urano: lá está, alguns utentes que eu tenho são amigos do meu avô, portanto, eu, para eles, sou a neta do senhor José! E a neta do senhor José, às vezes tem de tomar decisões, e a neta do senhor José, às vezes tem que chamar à atenção, e às vezes tem que dizer não! E é complicado! Portanto, eu, de algum modo, tenho que estabelecer ali, um bocadinho de distância, nesse sentido, porque senão, depois, é um bocado complicado!

Para duas entrevistadas, algumas das suas características pessoais estão em dissonância com certos requisitos do papel profissional; no primeiro caso, interpõem-se também condicionamentos específicos ao seu contexto laboral:

Terra: Algumas das características pessoais que tenho prejudicam-me, em termos de profissionais, em termos de postura, falo sempre, digo sempre... às vezes, se calhar, não devia, não é...

Saturno: na área social há (...) alguma formalidade no contacto com a população, e também no contacto entre instituições, entre colegas, só a questão do Dr, e da Dr^a, já, por si só, confere aqui um certo distanciamento, e eu sou um pouco avessa a esses formalismos, tanto pelo meu aspeto, pela imagem; como depois também no contacto com as pessoas, tento sempre aproximar-me o máximo possível, criando uma relação de empatia e nunca estando numa posição de superioridade, e acho que as pessoas (...) veem-me como uma pessoa com um certo à vontade, desprendimento.

Para *Mercúrio*, a pressão em desempenhar o papel profissional que lhe é atribuído, dificulta a expressão da sua identidade pessoal. Evidencia-se aqui a tensão entre a identidade atribuída e a identidade assumida que esteia o processo relacional inerente à construção identitária (Dubar, 1997).

Mercúrio: essa foi a outra aprendizagem (...) isto são coisas que necessitam de muita reflexão contínua, e eu sinto que, sobretudo com os idosos, mas também com as crianças, importa eu pensar sempre enquanto pessoa, não enquanto o meu papel ali (...) porque enquanto eu estiver a pensar o meu papel ali (...) eu não vou estar a ser bom, ou seja, eu tenho de estar ali como o *Mercúrio*, eu sinto isto.

Para além disso, afirma que as limitações socioeducativas do programa social em que se insere vão contra os seus princípios profissionais, o que dificulta a sua apropriação do estatuto profissional.

Em associação com as articulações entre estas duas dimensões identitárias, estão os processos de identificação com referentes como o grupo profissional associado à FI e o conjunto alargado dos trabalhadores sociais.

Grau de identificação com o grupo profissional associado à formação inicial

O grau de identificação com o grupo profissional associado à FI foi considerado indicador da proximidade ou distanciamento à FI. Nesta esfera de orientações identitárias, temos duas posições-tipo. A primeira apresenta forte identificação com o grupo profissional; a segunda situa-se no extremo oposto, indicando uma fraca identificação com o grupo profissional associado à formação de base.

A primeira posição é manifesta por sete dos entrevistados (*Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Ceres, Júpiter, Saturno, Urano*). Saturno demonstra a sua identificação, especificando que a formação profissional constitui um dado que, habitualmente, expõe nos primeiros contactos.

Saturno: eu, quando me apresento, apresento-me sempre como assistente social, porque é a minha formação de base e acho que é nessa área que eu estou habilitada a trabalhar (...).

Tal afirmação é reveladora do carácter estruturante que a profissão e a formação assumem no modo como os indivíduos se definem a si mesmos (Dubar, 1997; Rolle & Tripier, 1980 in Alaluf, 1986). Para melhor compreendermos estes processos de identificação e o grau de intensidade dos mesmos, analisemos os significados que estes sete sujeitos atribuem à sua atividade profissional.

O mesmo sujeito destaca o conhecimento dos fenómenos sociais, a capacidade analítica e a implicação das populações, enquanto conteúdos do papel profissional. *Ceres* concentra-se, também, na capacidade analítica, e nas competências de conceção de estratégias de intervenção.

Vários entrevistados partilham o foco nas pessoas com as quais e para as quais é desenvolvida a intervenção social: “para mim, ser educadora social, enquanto educadora social trabalho com pessoas, não é, é vê-las exatamente como pessoas, neste caso como adultos, e trabalhar juntamente com as pessoas, e não trabalhar para a instituição (...) ou para números, ou para metas, ou para papéis (...)”(*Terra*).

A entrevistada seguinte salienta as diferentes escalas, nas quais a intervenção em prol do desenvolvimento e da autodeterminação se pode enquadrar.

Júpiter: para mim (ser assistente social) tem a ver com ajudar pessoas, ou grupos, até mesmo as comunidades, a encontrarem o caminho para o seu desenvolvimento, a desenvolverem-se! (...) Pelas minhas experiências, enquanto técnica de serviço social, foi muito nesta linha que eu trabalhei – foi a ajudar (...) a descobrirem-se, a fazerem as suas opções, que melhor pudessem responder às suas necessidades (...).

Novamente, abaixo, é valorizada a emancipação das populações em todas as áreas, sendo destacadas as carências do foro relacional e emocional.

Urano: cada vez mais temos de trabalhar numa perspetiva de dotar as pessoas de competências para poderem dar a volta e resolverem as coisas por eles! (...) Da experiência que tenho (...) a parte económica é sempre um problema grande, mas hoje em dia (...) a parte das relações, a parte do isolamento (...) carece, cada vez mais, do trabalho de técnicos especializados.

Marte especifica o tipo de interação com as populações, em que considera que o seu papel profissional se deve exercer, especificando que este tem pendor social e educativo.

Marte: ser educador social é ter uma profissão de intervenção social, intervenção direta com as pessoas (...) uma profissão de raiz, portanto social, no sentido do apoio social, no estrito senso, mas também de educação no sentido da intervenção para contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos (...).

Vénus destaca a transversalidade de competências incorporadas na sua formação profissional, que podendo originar sobreposição de funções com outros profissionais, cria dificuldades acrescidas num contexto de instabilidade laboral:

Ser educador social, em primeiro lugar eu acho que não é fácil, em segundo lugar, desde que comecei a trabalhar, apercebi-me que é uma profissão, que facilmente se ocupa do que outras profissões podem fazer (...) mas acho que neste momento, ser educador social, e isto também se reflete pelo país onde vivo, e a cidade, neste momento é uma inconstante, neste momento, não há segurança para o que se quer fazer! Mas acho que há muita vontade, muitas ideias (...).

Novamente no extremo da posição, *Mercurio* manifesta uma identificação total com o grupo profissional, cuja formação transpõe para a sua aprendizagem pessoal e cidadã:

se quero ser educador social, tenho, para já de pensar assim esta ideia, de um dia vir a ser melhor educador social, sempre. Eu nunca sou educador social, pronto, já está (...) acho que esta (...) coragem de, primeiro eu reconhecer (...) de que não sou um exemplo de educador, enquanto não for um participante ativo nas questões da minha aldeia (...).

Notemos que a definição do papel profissional por cada entrevistado parte da sua consciencialização do mesmo, que está relacionada com as suas vivências formativas, laborais e contextuais, enquadradas num *espaço de qualificação* multidimensional (Maurice, 1998; Sellier, 1998), visto que aprender é socializar-se e socializar-se é tornar-se pessoa (Percheron, 1974).

A segunda posição é tomada por dois sujeitos, *Neptuno* e *Plutão*. Situa-se no extremo oposto relativamente à anterior, indicando uma identificação fraca ou nula com o grupo profissional associado à formação de base. Esta posição reúne os entrevistados com FI na área da gestão, que posteriormente se voltaram para o trabalho social, sendo tal inversão de percurso justificativa do distanciamento.

Plutão: Embora eu tenha tirado o curso, eu não posso dizer que fosse um curso de que eu gostasse muito, ou que sentisse «ai, agora é muito numa empresa que eu quero trabalhar» (...) nunca foi esse o meu objetivo (...) eu nunca senti que tivesse esse perfil.

Neptuno: de alguma maneira, a intervenção social, que já vinha desde os dezoitos anos ou coisa assim, ou trabalho voluntário, pelo menos, já estava a criar o bichinho de querer fazer coisas para além da ... do curso, ou do âmbito das coisas normais, do que seria um percurso mais individual (...).

Notamos neste último testemunho a associação entre uma atividade profissional em organizações orientadas ao lucro e a definição de *percurso individual* que se opõe à conceção de que integrar a economia social constitui um projeto mais coletivo. Veremos, na secção seguinte, o desenvolvimento das ideias de *Neptuno* sobre este tópico.

Identidade grupal

As teorias da identidade social perspetivam o desenvolvimento identitário no seio de grupos e categorias sociais (Stets e Burke, 2000). Notámos que nas anteriores reflexões sobre a identificação com o grupo profissional associado à formação de base, sobressai uma identificação com os papéis profissionais e a atribuição de significados aos mesmos. Em seguida, expomos testemunhos que manifestam a identidade grupal, propriamente dita, enquanto expressão de pertença a um coletivo delimitado com determinadas características, normas e dinâmicas (Stets & Burke, 2000). Esta dimensão identitária é manifesta pelos entrevistados, quando partilham memórias, o que nos remete para o carácter historicamente condicionado dos processos de identificação socioprofissional, e dos próprios movimentos de profissionalização (Sainsaulieu, 1988; Dubar, 1997; Evetts, 2006). Num exercício de imaginação sociológica, estes testemunhos individuais espelham os processos históricos no seio dos espaços de qualificação (Maurice, 1998; Sellier, 1998) que impulsionaram transformações nos comportamentos de seleção da formação, nas dinâmicas de afirmação e regulação dos grupos profissionais, bem como, nas relações e perceções mútuas entre trabalhadores sociais e seus públicos.

Júpiter evoca a memória das características comuns ao coletivo com o qual partilhou o primeiro contexto de formação superior: “Eu acho que as pessoas que escolhiam esse curso eram pessoas que gostavam de intervir socialmente, queriam estar com pessoas, queriam trabalhar com pessoas! (...) queriam intervir socialmente!”

Terra foca-se na memória das batalhas e conquistas do grupo profissional e do apoio dado pela IES.

Terra: nós, ainda somos nós, daqueles que tivemos (...) que desbravar caminho para os educadores sociais que já andam aí, que são reconhecidos e conhecidos e muito procurados, embora agora não haja assim muito mercado de trabalho, posso dizer que na minha instituição há quatro educadores sociais (...) nós tivemos de fazer a divulgação do curso e do que é ser educadora social (...) tivemos muito apoio da professora XY, que é a mãe do curso (...) ela (...) o que fez por muitos (...) foi dar o nosso nome em várias instituições, e, mal saí, em 98, fui logo chamada para uma entrevista!

Identificam-se neste testemunho referências ao reconhecimento social do grupo profissional com formação em educação social, apontando-se uma evolução positiva, ao longo dos anos. A mesma perceção é partilhada por dois outros entrevistados.

Marte: eu penso que houve uma evolução muito interessante, até ao nível do reconhecimento social! Isto vê-se, por exemplo, nos concursos públicos que vamos encontrando – municípios, até, na segurança social – o educador social já aparece como ... ou a licenciatura em educação social, como um requisito (...) Sinto-me mais reconhecido enquanto profissional, no sentido mais geral do educador social!

Vénus: há muita vontade, muitas ideias, acho que é uma profissão, que também por essas ideias e por essa vontade se está a cultivar, e há muitas instituições que também, estão a começar a perceber que há coisas que dizem mesmo respeito à profissão e à formação (...).

Para além do reconhecimento social, os entrevistados demonstram preocupar-se com as representações que o público em geral constrói acerca do seu estatuto profissional, destacando-se a habituação dos públicos a formas diretivas de intervenção que pressupõem uma atitude passiva da sua parte (*Mercúrio*) e; o simbolismo exposto no tratamento diferencial, de subordinação, por Dr./Dr.^a (*Urano, Saturno, Mercúrio*), que no caso de *Urano*, ocorre na interação com atores do seu contexto de socialização primária.

Foca-se também a deslocalização da responsabilidade pelas medidas de apoio e de controlo do Estado Social para a figura dos assistentes sociais (*Saturno*).

Saturno: a visão do assistente social para a população, nomeadamente a população com quem trabalhamos, «o assistente social dá dinheiro» (...) quando entrei na escola, e quando os miúdos souberam que eu era assistente social, foi... “ah, vai-nos tirar à família, vai-nos pôr na rua!” – é a visão que eles têm! (...).

Esta crítica é comum na bibliografia, sendo enfatizado o enquadramento dos trabalhadores sociais no seio dos sistemas de segurança social, e o seu papel de executantes das medidas de política, de cujo desenho, geralmente, não participam (Autés, 2003; Clarke, 1996; Banks, 2004, 2011; Pinto, 2011; Amaro, 2012).

O grau de identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais

O grau de identificação com o conjunto de trabalhadores sociais foi definido como indicador de menor preponderância da formação de base na construção identitária e de maior flexibilização desta. Para o captar, auscultamos os sujeitos quanto às suas interpretações do conceito de *trabalhadores sociais*, questionando-os, particularmente, sobre a sua identificação com esta definição. Dada a imbricação entre esta noção e a de *trabalho social*, a aceitação da primeira pressupõe a apropriação da segunda. As reflexões dos entrevistados sobre o *trabalho social* são analisadas na secção seguinte. No que respeita à identificação com o conjunto dos *trabalhadores sociais*, encontramos, então, três posições-tipo: a primeira corresponde à aceitação do conceito de “trabalhadores sociais” e a um grau de identificação significativo com o mesmo; a segunda demonstra concordância com a terminologia e um grau de identificação muito superior com este conjunto, comparativamente, à identificação com o grupo profissional da formação de base; a terceira corresponde à discordância com o conceito e à ausência de identificação enquanto “trabalhadores sociais”.

Antes de explanar as diferentes perspetivas, vejamos a interpretação do conceito de trabalhador social, que é comum entre os entrevistados que se encontram nas duas primeiras posições.

Neptuno: (...) um trabalhador social, acho que é alguém, que tenha competências, qualificações, enfim, capacidades, mas também uma atitude e uma vontade de intervir na sociedade, procurando construir uma humanidade e um mundo mais equilibrado e mais justo para todos! Combinam, um bocadinho, se calhar as duas coisas, competências mais técnicas da área social, e por outro lado, uma consciência, um despertar e uma vontade de atuar e intervir na sociedade para a integração de todos, ou daqueles que se possam enquadrar à margem!

Denota-se a definição de um papel que requer duas ordens de competências, as de saber-fazer e as de saber-ser (Zabala, 1998; López, 2000; Anderson & Krathwohl, 2001; Le Boterf, 2005; Valadares & Moreira, 2009).

É importante ressaltar que, entre os entrevistados que manifestam a primeira posição, a identificação com o grupo dos “trabalhadores sociais” surge numa linha paralela à identificação com o grupo profissional associado à formação de base, ao qual associam maior intensidade de significados, sendo esta segunda pertença uma referência identitária complementar. Concretizando a qualidade de referência identitária complementar, este ator expõe a seguinte ponderação ou hierarquização dos seus referenciais identitários (Stets & Burke, 2000).

Ceres: é uma questão de conceito, não é, mas eu acho que me revejo mais em trabalhar como sociólogo! Acho que é uma questão de conceito, se calhar porque [trabalhador social] não é um conceito muito divulgado ainda, acho que é talvez por isso (...) Acho que também não o voltei a ouvir fora do contexto do A [mestrado], exceto em alguns artigos que vou lendo, mas no contexto profissional, por exemplo, não é um conceito que surja...

Passamos, então, a expor as distintas tendências apresentadas. A primeira posição corresponde à concordância com a designação e a um grau de identificação significativo apresentado por seis dos entrevistados: *Urano, Terra, Vénus, Mercúrio, Ceres e Marte*.

Urano: acho que é uma designação abrangente, para toda a gente que trabalha na área social, portanto, não acho que seja mau identificarmo-nos como trabalhadores sociais, desde que se perceba que, ainda que o trabalho dos vários trabalhadores sociais seja complementar, e em vários pontos até se possa cruzar, mas acho que cada um tem a sua especificidade, e que essa especificidade deve ser respeitada e sabida, embora ache, cada vez mais, que o trabalho entre vários trabalhadores, portanto, de várias áreas do social, é cada vez mais importante para se poder atingir bons resultados!

Outra entrevistada partilha da mesma visão, especificando as diferenças e limites de atuação de cada profissional, e acrescentando que não há motivo para competição entre os grupos profissionais, nem a identifica no seu contexto.

Terra: eu acredito que exista este conceito, até porque me integro nele (...) nós, trabalhadores sociais, quando falo trabalhadores sociais, estou a pensar em todos os que têm formação na área das ciências sociais (...) psicólogos, sociólogos, educadores sociais, técnicos de serviço social, incluímo-nos todos nesta grande casta de trabalhadores sociais! (...) Esta coisa das rivalidades não faz sentido algum, e acho que também já não existe muito (...) na minha [realidade] não! Há muitas formações base diferentes, a nível de trabalhadores sociais, mas há muita complementaridade e interligação!

O testemunho de *Ceres* assemelha-se ao anterior, salvaguardando a necessidade de complementaridade entre os trabalhadores sociais. Note-se que estas perspetivas contrariam os resultados do Projeto SARTPRO, quanto ao trabalho interdisciplinar (Marques et al., 2014).

A segunda posição, defendida por dois entrevistados, *Neptuno* e *Plutão*, demonstra a concordância com a designação e um grau elevado de identificação com a mesma, muito superior à identificação com o grupo profissional da formação de base.

Neptuno: sim, neste momento, sim, identifico-me, claramente! (...) é nisso que estou a trabalhar (...) e é nisso que também o meu percurso, que sofreu alterações (...) sentia que, de alguma maneira, me realizaria, e poderia fazer mais alguma coisa pela sociedade no setor social do que nas empresas (...).

O ator supracitado destaca como fator de identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais, a sua pertença à economia social. Abaixo, temos o exercício de definição do papel profissional de outro sujeito, no qual a designação agregadora de trabalhador social se torna útil.

Plutão: Eu sou um bocadinho híbrida, não é, porque eu tenho a questão da área financeira, e depois tenho a área da questão mais de intervenção (...) consigo desempenhar funções tanto numa área como na outra! (...) eu acho (...) que me consigo designar como trabalhadora social, por um lado, e ao mesmo tempo trabalhadora financeira (...) mas adaptada à área social, mesmo! (...) acho que trabalhadora social, sim, poderia ser uma designação que abrangeria um vasto leque de opções e de características, que se pudessem adequar a essa designação, digamos assim!

Estes dois sujeitos, cuja FI não se enquadra no trabalho social, elegem o conjunto de trabalhadores sociais como principal referencial identitário, porque efetuaram uma rutura com o percurso formativo anterior, necessitando de construir-se, de novo. Esta situação tem pontos de toque com o modelo de *Identidade em Rede* ou *Identidade Incerta* (Dubar, 1997, 2006).

A terceira posição reúne dois sujeitos, *Saturno* e *Júpiter*, que discordam da utilização das designações em foco e não se identificam como “trabalhadores sociais”, demonstrando uma identificação quase *fusional* (Sainsaulieu, 1988), ou *de ofício* (Dubar, 1997), com o seu grupo profissional.

Saturno: não sei se me parece muito bem, chamar diferentes categorias profissionais... associá-las todas num grupo (...) o que eu acho que elas têm em comum é o contexto de trabalho, mas depois em termos de funções, as funções são diferentes, senão também não havia formações diferentes, senão eram todos a mesma coisa, e abrem um curso superior de trabalho social, por exemplo! Não sei, não sei se concordaria com essa proposta.

O ator supracitado considera que a diferenciação no que toca à formação profissional deslegitima uma agregação de vários grupos profissionais num conjunto aglutinador. *Júpiter* expõe claramente a ausência de atribuição de significados àquele conceito:

Júpiter: a mim, esse termo de trabalhador social, quer dizer, não sei, como eu nunca usei, nunca me denominei assim, também não sou capaz agora de lhe dizer qual é o significado, porque não tem significado!

Discorda do uso do termo "trabalhadores sociais" por preferir a designação de intervenção comunitária à de intervenção social, e nesse sentido, considerar que o vocábulo social é redutor, ocultando as várias escalas da intervenção, bem como, as suas diferentes dimensões (económica, política, etc.).

No que toca aos grupos profissionais, não tem contacto com os mais recentes, desconhecendo as funções que exercem. Considera que se todos desempenham as mesmas funções, melhor seria tratar todos por "assistentes sociais".

Júpiter: olhe, não sei mesmo, porque o papel do educador social, estamos a falar mesmo do grupo de trabalho, é o mesmo do técnico de serviço social? (...) não sei, eu nunca trabalhei com nenhum educador social! Não tenho a noção, portanto, não vou falar numa área que não conheço! (...) a função que as pessoas exercem são as mesmas?! Se for tudo a mesma, às tantas, a lógica é chamarem-se todos assistentes sociais, mais do que trabalhadores sociais.

É interessante notar que os sujeitos que se opõem ao conceito em questão, declarando não se identificar como “trabalhadores sociais”, são dois dos três sujeitos com formação de base em Serviço Social, *Saturno* e *Júpiter*, que se especializaram na área interdisciplinar do empreendedorismo social. A título comparativo, o terceiro sujeito, *Urano*, enveredou pela Educação Social na sua FPG, o que pressupõe maior proximidade com outras formações de base do mesmo âmbito, logo, maior tendência para a flexibilização das referências identitárias. No caso dos primeiros, evidencia-se a tendência de fechamento típica aos grupos “estabelecidos” (Elias & Scotson, 1996 [1965]), que se compagina com as reivindicações de Mouro e Carvalho (1987, p. 125) quanto ao "esclarecimento administrativo das carreiras profissionais”.

Contudo, é uma destas mesmas entrevistadas que não se identifica como “trabalhadora social”, que questiona os limites autoimpostos pelos indivíduos ao assumirem as suas categorias profissionais. Após afirmar que se apresenta como assistente social, perante a pergunta “O que é uma assistente social?”, acaba por desenvolver a seguinte reflexão.

Saturno: quando digo que sou assistente social, sinceramente é uma questão difícil! Porque também é subjetivo, uma pessoa, apesar de já ter todo um conhecimento, às vezes também cria um preconceito em ter uma categoria profissional! Sinceramente, não sei!

Interpretamos que este ator expressa as tensões inerentes ao *compromisso entre uma definição externa e uma definição interna* de que fala Tap (1986), revelando a intuição de que a definição externa tende a rotular o indivíduo (Becker, 1963), o que o conduz a autocontrolar-se, a limitar as suas

possibilidades dentro dos parâmetros daquela posição ou *posições que internaliza* (Stryker, 1980 in Stets & Burke, 2000, p. 8).

Assim, em nota de fecho desta secção, “*Quem sou eu e como me apresento?*” tem respostas complexas, multifacetadas, que suscitando uma introspecção profunda dos atores, não estão isentas de nuances e contradições. Para além das transações identitárias, os trabalhadores inserem-se numa densa teia de inter-relações, entre os grupos profissionais e seus coletivos representantes, as entidades públicas reguladoras, as entidades formadoras e as organizações empregadoras, que constituem mercados de trabalho, tendencialmente segmentados e heterogêneos, complexificando a regulação das profissões (Abbot, 1988; Rodrigues, 2002; Evetts, 2006). O quadro 17 sistematiza as principais manifestações do posicionamento dos entrevistados, nos tópicos que consideramos estruturantes para a construção identitária socioprofissional no domínio do trabalho social.

Indicadores	Posições	Sujeitos
Relação entre identidade pessoal e estatutária	Fraca interdependência	<i>Júpiter e Neptuno</i>
	Forte interdependência	<i>Todos os outros</i>
Grau de identificação com o grupo profissional associado à FI	Fraca	<i>Neptuno e Plutão</i>
	Forte	<i>Todos os outros</i>
Grau de identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais	Complementar, mas significativa	<i>Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Ceres, Urano</i>
	Principal grupo de referência identitária	<i>Neptuno e Plutão</i>
	Ausência de Identificação	<i>Saturno e Júpiter</i>

Quadro 17 - Diferentes esferas da identidade e grupos de referência

Destaca-se o menor grau de interdependência entre as duas dimensões da identidade de *Júpiter* e *Neptuno*; a particularização das posições dos entrevistados com FI em gestão – *Neptuno* e *Plutão*; e a oposição de *Saturno* e *Júpiter* ao conceito de trabalhador social.

2.2.2 Visões do trabalho social e da economia social: «Onde estou e como me posiciono?»

Este tópico assume importância crucial para consecução do primeiro objetivo da investigação – *avaliar o posicionamento dos trabalhadores sociais, face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais*. A análise dos indicadores associados

a este objetivo demonstrou-nos que há unanimidade entre os entrevistados na defesa de uma intervenção social emancipatória, centrada nas pessoas para as quais é desenhada, logo, participativa, e também, desrotinizada, desinstitucionalizada e territorializada. Esta definição aproxima-se, claramente, do paradigma da inovação social, assente nos princípios de *trabalhar com* e do *trabalho em rede* (Nilsson, 2003; Mulgan, Rushanara et al., 2007; Dees, 2001; André & Abreu, 2006; Bloom & Dees, 2008).

Sendo rejeitado o paradigma assistencialista, não se verificaram, pois, quaisquer *referências à centralidade do trabalhador social na relação com os públicos; ao caráter remediativo, e/ou à centralidade das necessidades básicas, na intervenção; nem tampouco à centralidade das organizações no desenvolvimento da intervenção; à valorização das rotinas organizacionais estabelecidas; ou, ao caráter passivo das populações assistidas, numa ótica de responsabilização das mesmas* (indicadores de proximidade ao assistencialismo, apresentados no Capítulo IV).

Pelo contrário, as reflexões dos sujeitos sobre o trabalho social centralizam-se em subtemas como as metodologias orientadoras da prática profissional, focando-se incisivamente as relações com os públicos, com grande proficuidade e intensidade de referências à *promoção da autonomia e do desenvolvimento dos cidadãos*, bem como, de *manifestação de preocupações éticas*. São igualmente enfatizados os condicionamentos colocados à concretização da intervenção social, tendo em conta, as limitações específicas, nomeadamente legislativas e institucionais, de determinados contextos de intervenção. Focando a dimensão organizacional, verificou-se bastante proficuidade e intensidade de referências à *necessidade de cooperação inter-organizacional e inter-setorial*; e ainda menções significativas, à *importância do enraizamento das OES na comunidade*.

Porque não se identificaram posicionamentos diferenciáveis entre os entrevistados, neste domínio, não se considerou oportuno ou frutífero integrar a análise destas representações na configuração da tipologia que simboliza os seus posicionamentos quanto às dimensões educativa e organizacional.

Denota-se a imbricação entre a prática do trabalho social e os contextos organizacionais da economia social, sendo feitas inúmeras referências aos constrangimentos vivenciados pelas organizações, às representações partilhadas em contexto organizacional, enquanto obstáculos ou mais-valias para a efetivação da intervenção social, tal como é preconizada pelos sujeitos. Bem sabemos, que os atores nos transmitem este cenário, pois ali se enquadram as suas experiências. Em todo caso, consideramos significativo o grau de articulação que se evidencia na generalidade dos discursos, tornando-se difícil separar analiticamente os dois temas.

Importa mencionar que esta articulação é feita de um modo particularmente incisivo pelos entrevistados *Neptuno* e *Plutão* que fazem da sua pertença a OES, uma afirmação identitária. Explica-se esta diferenciação por se tratarem dos dois entrevistados com formação de base na área da gestão, cuja escolha do trabalho social e da economia social não constitui o caminho mais comum. Ao contrário, a sua trajetória profissional é, como já apontado acima, feita à revelia do modelo profissional socializado durante a FI. Num dos casos, tal trajetória sofreu um desvio considerável, de proprietário e gestor de uma empresa para coordenador de um projeto de intervenção social. Assim, parece compreensível, quer a necessidade de legitimação das suas opções por parte dos entrevistados, quer a mencionada imbricação entre os conceitos, na medida em que foi a sua entrada na economia social que lhes permitiu dedicarem-se ao trabalho social.

Perspetivas do trabalho social

O tipo de intervenção acima descrito, próximo ao paradigma da inovação social, unanimemente defendido pelos atores, compagina-se com o carácter multifacetado do trabalho social que todos reconhecem. Um dos sujeitos, enfatizando essa abrangência, destaca também a desresponsabilização e a automatização das práticas como um risco comum no trabalho relacional com as populações.

Este risco inclui-se no conjunto de práticas que se entendem por assistencialistas. O termo assistencialismo é utilizado por grande parte dos atores, sendo definido por um deles deste modo:

E: Gostava de perceber melhor o que é que entende por assistencialismo ...

Ceres: Entendo, por exemplo, o não trabalhar com as pessoas, mas o trabalhar para as pessoas e decidir pelas pessoas! Há alguns (...) trabalhadores sociais que fazem pelas pessoas, e não lhes dão autonomia para serem elas a decidir, não é?! Eu acho que há bom trabalhador social, que começa a trabalhar com a família e a discutir com ela determinadas coisas (...) pode até (...) esclarecer algumas coisas, mas as decisões cabem sempre à família, nunca pode ser o técnico que vai decidir, não o pode fazer pela família! Ao fazermos isso, não estamos a autonomizar a família, não estamos a promover a autonomização, estamos a promover, pelo contrário, a dependência das famílias aos técnicos, não é? As famílias não estão a adquirir competências!

A opinião deste sujeito é ilustrativa das restantes. Todos manifestam atitudes críticas face aos pressupostos assistencialistas de intervenção.

A entrevistada *Terra* explica o assistencialismo e o seu reverso, focando o tipo de relação que preconiza entre trabalhadores sociais e seus públicos, e alertando para o risco de criação de estereótipos sobre os últimos.

Terra: E esta coisa do assistencialismo, que não se coaduna em nada com a nossa prática, não é, faz-me sempre pensar que às vezes, somos mesmo profissionais, eu não me lembro quem foi o autor ou autora que disse isto, mas ficou-me, “profissionais de mão vazia”... que é, nós de facto temos de estar com as pessoas, não dar as ferramentas todas, ajudar a perceber, a construir, a ser autónoma, a ser reflexiva.

Mas também, não irmos junto dessa pessoa, com os tais estereótipos, com a imagem já montada, fatalista, e não há nada a fazer, e vamos então trabalhar durante este período mas esta pessoa vai sempre depender de mim! Não, não pode ser assim!

Identifica-se, aqui, o caráter incapacitante (Illich, 2011 [1977]) da relação dos trabalhadores sociais com os seus públicos, quando tomam decisões por estes, promovendo a sua dependência. Reiterando a defesa da *autonomia* dos indivíduos, *Saturno* salienta a importância de conseguir participação representativa das populações, destacando o papel dos cidadãos como “difusores” das próprias iniciativas, o que, mais uma vez, remete para a promoção de inovação social (Mulgan, Rushanara et al., 2007).

Saturno: acho que a questão da participação na intervenção social é sempre o calcanhar de Aquiles, porque muitas vezes (...) as respostas existem, mas o número de utilizadores são três, quatro, dez, quando haveria possibilidade para se estar a beneficiar o triplo ou o quádruplo desse número! (...) esta questão da representatividade é muito importante, porque depois conseguimos fazer com que as pessoas sejam também pivôs, e sejam difusores dentro da própria comunidade (...) se for o vizinho a dizer – “Oh vizinha, venha daí!” – se calhar as coisas resultam doutra forma!

Especificando a relação preconizada entre trabalhadores sociais e seus públicos, *Marte* defende que as pessoas com as quais se desenvolve o trabalho social devem ser encaradas positivamente, na sua integridade. Positivamente, no sentido em que as suas limitações não devem ser vistas como um obstáculo para o seu desenvolvimento, mas bem como uma linha que permite desenhar caminhos efetivos para alcançá-lo. Esta perspetiva conflui com as visões da inovação social, que propõem a observação das estratégias adotadas pelos grupos afetados por determinados problemas sociais, no sentido de construir respostas sociais que respondam às suas necessidades, às suas capacidades, e também, à sua conceção de alternativas ou soluções (Mulgan, Rushanara et al., 2007).

Marte: a intervenção com crianças/jovens e suas famílias, tendo como ponto de partida o respeito pelas características, pelas condições, pelas idiossincrasias, e pelos seus desejos e objetivos, também! Sempre, colocá-los em primeiro lugar (...) porque é nas famílias, quer dizer, será mesmo nas próprias dificuldades (...) que também está a chave da resolução dos seus problemas!

Este testemunho remete-nos para a necessidade de interconhecimento e confiança mútua entre os trabalhadores sociais e as pessoas com quem estes intervêm, que pressupõe o papel dos primeiros como porta-vozes da população excluída, fomentadores do alargamento da cidadania (Iamamoto, 1996; Dominelli, 2004). *Mercúrio* fala, mesmo, de afeto: valorizar sobretudo o afeto. (...) que eu senti ter aprendido, e não... tarde demais (...) eu com tanto medo (...) de eu sentir demais aquilo que, sobretudo os idosos, poderiam estar a sentir, acabei por não sentir nada...

É importante notar que esta defesa de proximidade e envolvimento entre os trabalhadores sociais e os indivíduos, não é isenta de preocupações quanto aos riscos que o seu excesso pode acarretar. Estas

preocupações relacionadas com a necessidade de manter a *distância ótima* para conjugar, em equilíbrio, racionalidades e sensibilidades (Carvalho & Baptista, 2004), ou a *distância crítica* para criar cumplicidade sem perder a capacidade analítica e a autoridade pedagógica (Carvalho & Baptista, 2008), em parte, expressas no “medo” a que se refere o testemunho anterior, são explicadas por *Urano*.

Urano: os profissionais precisam desse distanciamento para poderem tomar decisões mais baseadas (...) nos factos, na realidade, na teoria! E acho que às vezes, demasiada proximidade, faz com que o nosso lado emocional perca um bocadinho o discernimento das coisas! E eu acho que, nesse sentido, é mais prejudicial para nós do que para eles, acho que nós podemos cometer erros, se formos demasiado próximos!

Marte confirma que a proximidade não iguala relações de amizade, nem anula o exercício da autoridade por parte dos profissionais, remetendo para uma das características tipicamente identificadas nos grupos profissionais (Hughes, 1958; Caria, 2014). O mesmo sujeito explica o processo de desenvolvimento da relação socioeducativa, no seu contexto de intervenção, apontando o seu potencial transformativo.

Marte: nós somos técnicos de educação, sobretudo, no âmbito da informalidade e da não formalidade, penso eu, e é no aspeto não formal, sobretudo, que eu sinto que lhes vou conseguindo passar informações que lhes serão úteis, ensinar algumas coisas (...) sobre a sociedade que os rodeia, portanto, desconstrói o desconhecido, digamos assim, para eles também serem capazes de se conseguirem apropriar dos espaços! (...) em muitos casos, este referencial positivo que nós somos, é uma experiência absolutamente nova! (...) a figura masculina, que sabe algumas tarefas domésticas, pega numa vassoura e num tacho, fala com eles de uma forma mais preocupada, mais direta e emotiva, que muitas vezes é vista como mais feminina... esta questão, diante daquilo que é o papel do homem e que é o papel da mulher, entre eles é uma coisa muito bem definida, ainda que mal definida, os princípios não me parecem os mais adequados! Mas ser este referencial positivo é uma coisa importante (...).

Partilhando a mesma conceção de um trabalho social que parte das pessoas, dos seus gostos e características, e que se propõe a desenvolver a sua identidade (Carvalho & Baptista, 2008), *Vénus* particulariza um tipo de recurso que considerou frutífero na sua prática profissional.

Vénus: tenho abordado muito com os jovens com quem trabalho, a identidade deles mas a partir da música, o que até então era visto ali como... «os jovens ouvem música de delinquentes!» Eles ouvem muito o *hip-hop*, e por acaso eu também ouço, e então foi uma forma de me aproximar deles, foi uma forma de eu conseguir desconstruir algumas ideias erradas (...)

Relatando a sua tentativa de contrariar algumas tendências de conceção depreciativa dos públicos, já apontadas por *Terra*, *Mercúrio* sublinha a necessidade de desenvolver o trabalho social, valorizando as relações, com todos os membros de uma organização.

Todas estas tomadas de posição quanto às relações entre trabalhadores sociais e seus públicos demonstram forte consciência da *dimensão ética* do trabalho social e extrema valorização da

promoção da autonomia das populações. Justamente, o trabalho com os funcionários a que este ator se refere, justifica-se devido às práticas rotinizadas e infantilizadoras que identificou no seu contexto de intervenção.

Mercúrio: o que eu procurei fazer foi desmistificar ou desconstruir ou acabar com entenderes de ... «vem aí a primavera, vamos pintar flores» (...) se eles nem sequer gostavam de trabalhos manuais (...) Porque não recordar a primavera, ou se todos são agricultores, «o que é que se planta na primavera?» E sobretudo esta questão de não infantilizar (...) o trato que temos com as pessoas (...) porque isso é mesmo muito comum, tanto da parte de técnicos, como sobretudo da parte daquelas pessoas que lhes dão de comer, que lhes dão banho, questões como ... «oh, amorzinho!» que às vezes, são efetivamente tratos carinhosos, mas que muitas vezes têm por detrás um entender, uma leitura, naquela pessoa que é diminuta, que diminui, que o condena a uma pessoa impotente, que eu posso pegar e sentar aqui...

Consideramos que estas indicações se compaginam com a relegitimação do trabalho social (Pinto, 2011; Amaro, 2012) e com a *reforma participativa* dos sistemas de segurança social (Santos, 1999), no sentido em que inscrevem na promoção do desenvolvimento e aplicação das competências profissionais dos trabalhadores sociais, à escala organizacional, focando as necessidades dos RH. Este enfoque ecossistémico do desempenho do trabalho social, num contexto de um Estado-social reconfigurado, no qual as estruturas organizadas da sociedade civil poderão emergir como defensoras de direitos e liberdades, reclama o papel dos trabalhadores sociais no fomento da aprendizagem, da estratégia e da responsabilidade organizacional. Parece construir-se, assim, um perfil de trabalhador social polivalente e interconectado, que se assemelha à definição de “empreendedor de sistema” de Moore e Westley (2009), enquanto profissional que estabelece pontes e se movimenta nas redes institucionais, comunicando transversalmente, e mobilizando os diversos atores, no sentido de propagar a inovação.

Reiterando uma conceção integradora e flexível do trabalho social, o mesmo ator defende uma maior territorialização e desinstitucionalização do trabalho social.

Mercúrio: gosto assim deste espaço, de trabalhar em ambiente quotidiano, de rua, gosto muito mais disso (...) usando a rua como espaço de intervenção, de denúncia, de amostra de arte (...) acredito que deve ser assim o trabalho social, não deve ser infra estrutural, não deve ser fixo, dali a aqui, ali é o espaço para pedires o arrendamento social, e portanto tu só tens que cumprir o teu arrendamento social quando vais ali, ali é o espaço de estares na escola (...).

Semelhante valorização do trabalho comunitário, do trabalho “na rua”, é manifesta por *Júpiter*.

Júpiter: trabalhámos com um grupo de miúdos (...) um grupo de mães (...) um grupo de jovens, trabalhámos com os elementos da comunidade, as forças vivas da comunidade, no sentido de as mobilizar para elas escolherem aquilo que elas sentiam que era necessário para as suas freguesias, e tanto se organizaram que foram criadas oito IPSSs! (...) portanto, de 90 a 98, todo o meu trabalho foi na rua!

Estes testemunhos demonstram a intensidade com que estes entrevistados defendem o *enraizamento* das respostas sociais, nomeadamente, as promovidas pelas OES, *na comunidade*.

Condicionamentos à efetivação do trabalho social

Boa parte dos entrevistados identificam entraves ou condicionamentos à realização do trabalho social de acordo com as conceções apresentadas, quer nas conjunturas do Estado Social e no desenho das políticas e programas de intervenção, nomeadamente, nas suas articulações com as OES, quer nas próprias as estruturas e dinâmicas organizacionais e inter-organizacionais.

Um primeiro obstáculo, encontrado na esfera organizacional, consiste na construção e reprodução de estereótipos sobre os públicos envolvidos na intervenção social. Fortalecendo a advertência já apresentada por *Terra*, *Vénus* identifica representações depreciativas partilhadas no seu contexto organizacional, sobre os jovens institucionalizados. Este subtema, explorado por Timóteo (2014), ganha relevo entre os entrevistados, que em consonância com vários teóricos (Banks, 1995, 2004, 2011; Petrus, 1996; Dominelli, 2004; Singer, 2004; Gray, Plath e Webb, 2009; Pinto, 2011; Amaro, 2012), suscitam questionamento e reflexão quanto aos princípios subjacentes e critérios éticos respeitados no exercício do trabalho social.

A respeito do acolhimento temporário, *Marte* afirma que a concentração de casos idênticos nos mesmos locais, isto é, a especialização dos centros, corresponde a uma rotulagem limitadora das potencialidades dos jovens.

Marte: eu já vi um miúdo que tinha dificuldades de aprendizagem aos doze anos, e aos dezassete estava a terminar o 12º ano! (...) estes rótulos são muito perigosos, sobretudo porque depois vão orientar a intervenção com eles, de forma a cortar uma série de possibilidades que eles ainda teriam!

Estas posições apontam para a responsabilidade do próprio desenho das respostas sociais na construção de estereótipos acerca dos públicos, que na atual conjuntura das políticas sociais, são responsabilizados pela sua “ativação” (Autés, 2003; Amaro, 2012).

Corroborando investigação recente (Timóteo, 2014), *Mercúrio* menciona os preconceitos relativos à população assistida pelo programa RSI, vigentes entre os próprios técnicos que o executam. Tais representações enquadram-se num contexto mais macro de contestação neoliberal do Estado Social (Rodrigues, 2010). O entrevistado critica tal atitude, chamando novamente atenção para as questões éticas implicadas no exercício do trabalho social.

Mercúrio: a questão da ética é sempre muito importante! Neste sentido do pré julgamento ou não pré julgamento (...) não devo partir para a ideia, «olha, são ciganos, andam aí nas feiras (...) economias paralelas, aposto que andam aí com grandes carros» (...) «já viste as unhas dela», e às vezes até são amigas que podem pintar-lhe as unhas... pode haver mil e uma coisas para ela ter as unhas super

arranjadas, que não seja o facto de ir todos os dias ao cabeleireiro arranjá-las! E isto é importante desconstruir, porque efetivamente acontece, vemos pessoas a fazê-lo, diariamente, e a tecer comentários um bocadinho fortes de pré juízo das pessoas! E esse foi um dos cuidados ou das aprendizagens (...) eu dei por mim muitas vezes surpreendido, com entendimentos políticos e (...) cultura geral, mas com discursos que eu não estava à espera (...) isso foi também bom aprender!

Numa última nota, que contraria as representações dominantes naquele contexto, o sujeito reporta a sua surpresa perante a qualidade dos discursos de alguns beneficiários do RSI. Outro obstáculo sobejamente comentado pelos atores é a prática da intervenção faseada por projetos de curta duração, sujeitos a financiamentos variáveis. Saturno foca as perdas que esta descontinuidade da intervenção representa para as populações.

Saturno: há financiamento, faz-se um projeto (...) daqui a três anos (...) o que se privilegia, por exemplo, é a violência doméstica, até podem ser assuntos relacionados, só que depois, em termos de intervenção e ação, as coisas já não são ... e o projeto que estava a trabalhar com as pessoas na área da igualdade de género, essas pessoas, pronto, ficaram sem resposta, entretanto!

Terra corrobora os malefícios causados à qualidade de vida das populações pelo curto prazo de duração dos projetos de intervenção.

Terra: É péssima! É mesmo péssima! É péssima porque os projetos têm a duração de um ano, mas as pessoas não têm a duração de um ano, não é?

O mesmo ator salienta os efeitos nocivos desta conjuntura na atuação profissional, particularmente no que toca ao envolvimento com os públicos. Manifesta, assim, *preocupações éticas* quanto à construção da relação profissional.

Terra: até para nós, e agora até nem falo das pessoas, vou falar de nós, dos técnicos, dos profissionais, dos trabalhadores (...) eu própria dou por mim a pensar, «ora, eu vou estar aqui um ano, eu sou mais uma que vou entrar na vida deste grupo ou desta população, mais uma, que vai criar uma relação e vai saltar, não me apetece!» Isto já é pôr em causa o meu trabalho, eu se calhar já não estou a trabalhar a cem por cento, não é? (...) eu sei que podia fazer muito mais, eu sei o que é que eu podia fazer, e sinto-me mal porque não faço, sinto-me mal, sei que não estou a ser boa técnica, não estou a ser boa profissional, não estou a dar o máximo, e podia dar, mas depois também me custa ... vou-me entregar, vou criar relações, e depois desapareço da vida deles, mais uma! Então, olha, ao menos que estejam os que já estavam, que continuem a ser essas as caras, porque é impossível não nos implicarmos quando trabalhamos com pessoas, é impossível!

Ceres explicita os vários agentes lesados por esta conjuntura, focando a fragilidade que esta produz nas cartas sociais municipais, o desperdício de esforço dos trabalhadores e de investimento financeiro.

Ceres: é muito mau em vários sentidos, é mau para as pessoas com quem trabalhávamos, é mau até para o próprio concelho, primeiro, porque há respostas que se perdem (...) que não se conseguem tornar sustentáveis (...) há trabalho feito mas não há continuidade ...as competências vão sendo adquiridas, acredito que alguma coisa fique, não é, depois, por não haver continuidade, vai acontecer um retrocesso!

Investe-se, mesmo em termos financeiros, há um grande investimento em várias intervenções (...) depois perde-se! Aconteceu isso com o PROGRIDE (...).

Concluindo este tópico, quando questionada sobre que agentes têm responsabilidades quanto à descontinuidade e instabilidade da intervenção social, *Terra* aponta diversas escalas, começando pela UE, enquanto principal financiador, passando pelas organizações e culminado nos trabalhadores sociais. Note-se que o ator não menciona o Estado Português, mas não negligencia uma autocrítica, valorizando a capacidade de ação dos trabalhadores sociais.

Terra: eu podia debater-me mais, e isto é triste, eu não posso deixar-me acomodar nem descaracterizar, isto já é uma reflexão e é uma crítica a mim própria (...) mas também tenho noção, e isto sem falsas pretensões, de que onde eu pus a minha pegada, eu sei que fiz a diferença (...).

Outra característica apontada pelos sujeitos como obstaculizante do exercício do trabalho social é a excessiva burocratização dos programas de intervenção, associada à forte fiscalização dos serviços, que por sua vez, constitui uma sobrecarga de trabalho para as organizações que os provêm. Estas práticas inscrevem-se na tendência para o managerialismo que motiva vários teóricos a defender a já mencionada relegitimação do trabalho social (Amaro, 2012).

Júpiter refere as consequências negativas do tempo dedicado pelos profissionais às exigências colocadas pelos sistemas de gestão da qualidade, o que nos faz refletir sobre a complexidade de processos de regulação profissional (Abbot, 1988).

Júpiter: tenho a sensação de que apesar de haver as novas tecnologias, nós estamos muito mais reféns de um conjunto de burocracias do que alguma vez estivemos, eu sinto muito isso! (...) de repente, alguém considerou que os sistemas de gestão da qualidade (...) eram importantes, que eram uma mais-valia (...) esta instituição é de qualidade, está certificada! Mas a questão é que se burocratiza! (...) nós somos uma instituição de educação. Hoje, um educador perde muito mais tempo em papéis (...) se o tempo do horário é o mesmo, se não deveriam levar trabalho para casa (...) Vão roubar onde? Na relação com as crianças! Deviam ter de estar concentradas nos meninos (...).

Mercúrio reporta a vasta legislação reguladora do programa de RSI, o seu funcionamento mecanizado, excessivamente orientado por uma lógica de controlo, a ponto de falar de “uma polícia do Estado Social”, que nos remete para a lógica da ativação no quadro de uma proteção social liberal (Amaro, 2012).

Mercúrio salienta a regulamentação e fiscalização estatal na gestão daquele programa específico, as mesmas características são apontadas pelos seus pares à escala macro da intervenção social. As críticas a estas tendências destacam-se entre as reflexões de diversa ordem sobre o Estado Social, e especificamente sobre relações entre o Estado e a economia social, que passaremos a analisar.

Entre as teias do Estado e da Economia Social

Uma primeira crítica dirige-se à ausência de concertação social na definição das medidas de política, tomando as entidades estatais o seu desenho totalmente a seu cargo, com a agravante de desconhecerem a realidade social e organizacional. Interpretamos estas críticas como expressão da defesa de uma *cooperação inter-setorial* mais efetiva, mais equitativa e democrática.

Saturno identifica como razões de continuidade deste modo de planeamento, o oportunismo do Estado perante a carência de conhecimento de formas efetivas de participação por parte da população, e a ausência de condições dadas aos trabalhadores sociais para promover competências nesse âmbito.

Denuncia-se, também, a dependência financeira face ao Estado, aspeto que facilita a manutenção do desequilíbrio de poderes. De acordo com *Marte*, tal dependência tornou-se mais visível com as tendências de austeridade.

Outro entrevistado manifesta a posição de que o autofinanciamento por parte das organizações é viável e, dada a atual conjuntura, considerado desejável.

Urano: nenhum apoio! Neste momento, vivemos das cotas dos sócios, das mensalidades, dos donativos, e de alguns eventos e atividades que fazemos para angariação de fundos! Portanto, é assim que funciona, que está a funcionar a IPSS! Onde, eu acho que isso é positivo, no sentido de que o dinheiro do Estado ... eventualmente, vai acabar! (...) todas estas IPSSs e instituições (...) habituadas a trabalhar só com fundos do Estado, vão ter a vida muito mais dificultada, quando esses fundos acabarem! Nós, como vamos aprender desde o início, a sustentar-nos, entre aspas, a nós próprios (...) já não vamos sentir tanto quando isso acontecer! (...) nós temos é que encontrar ... é um bocado a questão da economia social, encontrar ali, meios para subsistir e fazer as coisas da melhor maneira ...

Plutão apresenta uma opinião confluyente, ao louvar a procura de diversificação de financiamentos por parte da sua organização. No entanto, este entrevistado não negligencia a natureza da relação entre Estado e economia social, na promoção da intervenção social, relatando a aposta da sua organização em servir-se das vias existentes para influenciar as políticas.

Plutão: agora já não é só o desenvolvimento de projetos. Nós começamos com, ok, vamos desenvolver projetos, como quase, prestando serviço ao Estado, não é, o Estado financia-nos e nós desenvolvemos este projeto ou aquele! Agora não é isso, nós pretendemos, para além disso, pretendemos fazer também um trabalho (...) muito a nível das políticas (...) a semana passada estivemos na Assembleia da República, para discutir algumas das políticas de saúde (...).

Complementarmente, *Saturno* sublinha a responsabilidade estatal pela provisão de respostas sociais, argumentando que as condições dadas às OES são precárias. Especifica a precariedade laboral, comparando os vínculos de trabalhadores, com as mesmas funções em OES e em entidades estatais.

Saturno: as IPSS também existem para dar (...) uma resposta que deveria ser uma resposta do Estado (...) as IPSS foram construídas mesmo para isso, para serem quase que braços do Estado, só que depois, em termos de condições, são condições sempre muito precárias, tanto ao nível da vinculação, porque lá

está, eu como técnica do RSI faço exatamente o mesmo, igual que uma técnica da segurança social, não há diferenças nenhuma, mas depois em termos de vínculo, é diferente (...)!

Também neste enfoque laboral, *Plutão*, comparando o universo empresarial com a economia social chama atenção para a dimensão subjetiva do trabalho, o significado que se lhe atribui, o que revela uma relação ideológica com o mesmo (Pinto, 1991).

Plutão: Teve a ver com o tipo de trabalho, porque isso tem a ver com o significado do trabalho que se desempenha... (...) numa empresa, tudo bem, temos objetivos, temos objetivos económicos e também têm as funções, mas não é a mesma coisa! Aqui nos projetos é diferente, sente-se que se está a trabalhar, para já, tem-se contacto com diferentes realidades (...) que realmente, de alguma forma, ao intervir, se sente que se está a fazer um trabalho que de alguma forma, a mim, em termos pessoais me agrada muito mais, em termos pessoais e profissionais (...).

Na relação desnivelada entre Estado e economia social, salienta-se, ainda, o impacto da pressão exercida por parte do Estado, através da regulamentação, para a uniformização das respostas sociais. Deste modo indireto, o Estado surge como agente de regulação profissional (Abbot, 1988; Marques, 2014), ao condicionar a liberdade de organização do trabalho social. Notemos que esta é a principal causa da burocratização, apontada como entrave ao exercício efetivo do trabalho social, e enquadrada na Nova Gestão Pública (Autès, 2003; Banks, 2011). A este estado de coisas, *Júpiter* contrapõe a defesa da diversidade de culturas organizacionais e de metodologias de trabalho.

Júpiter: Querer que tudo seja igual é impossível! (...) que é possível é (...) mas é ridículo! Porque nada é igual a nada, ninguém é igual a ninguém, não é? E não tem de haver uma forma de trabalhar, pode haver imensas formas de trabalhar, todas elas boas, todas elas válidas! Porque tudo depende da população com que estamos a trabalhar, da cultura em que estamos inseridos, do meio que temos à nossa volta (...) é na diversidade que estaria a riqueza, não é? Portanto, eu acho que o papel do Estado, nestes últimos anos, tem sido normalizar, tipificar, pôr tudo igual, e se ainda há instituições, porque há instituições que olham para os papéis e depois leem-nos à sua maneira, há instituições que transcrevem *ipsis verbis* aquilo que está nos papéis! E isto é mau! Porque eu acho que lentamente se está a matar aquilo que foi, talvez, as bases da iniciativa popular, das associações, a todas as instituições, são naturais, são espontâneas, de nascimento espontâneo, as pessoas juntaram-se, pensaram numa coisa e fizeram!

O testemunho anterior salienta a relação direta entre as OES e a sociedade civil, falando em “iniciativa popular” e na mobilização “espontânea” dos cidadãos, mais uma vez, menciona o *enraizamento comunitário*. Considera que a pressão para a normalização está a destruir as lógicas comunitárias e populares que deram origem a este tipo de organizações.

As tendências de definição *top-down* das medidas de política, bem como, a pressão da regulamentação normalizadora, remetem-nos para a noção de “polícia do estado social” acima evocada. No sentido em que o Estado contratualiza com as organizações a promoção da intervenção social, desresponsabilizando-se da execução, mas concentrando em si, a conceção das políticas. Para tal equação, as entidades públicas têm a necessidade de fortalecer a regulamentação e robustecer a

fiscalização. Estas orientações da relação entre Estado e economia social associam-se à ineficácia identificada por alguns entrevistados em determinados tipos de resposta social, ou programas de intervenção.

Reflexões sobre a Economia Social

O *trabalho em rede*, princípio constitutivo da inovação social (Nilsson, 2003), é visto como uma prática corrente na economia social. No entanto, clarifica-se que as atuais tendências daquela metodologia estão longe de cumprir os seus requisitos. Vários entrevistados, manifestando a importância da efetiva *cooperação inter-setorial*, consideram que o modo como é efetivado o trabalho em rede constitui uma das limitações inerentes às dinâmicas do setor.

Saturno critica a efetividade das parcerias estabelecidas, considerando que as organizações acabam por se concentrar na sua subsistência, fechando-se em si mesmas e negligenciando uma visão mais alargada da intervenção social, à escala do âmbito de intervenção ou da economia social.

Saturno: falamos muito nas parcerias, falamos muito no trabalho em rede, mas depois isto tudo cai no vazio, muito sinceramente! Porquê? Porque enquanto as instituições trabalharem numa lógica de satisfazer o objetivo institucional, as pessoas aqui vão quase que ser sempre um instrumento, e então acho que se perde muito mesmo no trabalho em rede! (...) as pessoas acabam por se fechar e tentar cumprir com o seu trabalho, e não verem as coisas de uma forma mais alargada, ou seja não verem para fora! E acho que na questão da rede as pessoas têm que olhar para fora (...).

Urano reporta a experiência de desconhecimento da abertura da sua organização, por parte das restantes entidades da economia social e de entidades públicas do concelho. Consideramos que este episódio ilustra a ausência de conectividade inter-organizacional, reforçando o ponto de vista do entrevistado supracitado. Ainda que se trate de uma organização que está a dar os primeiros passos, o facto de esta os ter dado sem ter tido oportunidade, e/ou necessidade, de se conectar prontamente às redes inter-organizacionais, demonstra o carácter fluído e não estruturante das mesmas.

Urano: aconteceu (...) uma coisa esta semana, muito interessante! Há uma atividade que é desenvolvida pela biblioteca municipal aqui de *Rio*, que promove o intercâmbio entre estas instituições. Nós não recebemos convite porque não sabiam da nossa existência, ou melhor, sabiam da nossa existência mas não sabiam que nós estávamos a trabalhar, e como eu tenho (...) uma prima, que trabalha num centro de dia numa outra freguesia, ela chegou (...) e disse, «olhe, mas a *DH*⁹¹ tem de participar, porque eles têm um centro de dia aberto, já com bastantes utentes», «têm (...) então, vamos mandar-lhe informação!» Portanto, ligaram-me hoje da biblioteca.

Contudo, nem todos os entrevistados têm opiniões negativas quanto às práticas de cooperação inter-organizacional. *Plutão* reporta a experiência positiva da colaboração em redes de âmbito

⁹¹ Nome substituído para garantia de anonimato.

internacional, focando a partilha de conhecimento e experiências, com intuito de influenciar políticas à escala europeia.

Plutão: também participamos em projetos europeus na área da saúde, como a hepatite C (...) é assim um trabalho que já não é só de intervenção, não é, isto de participar em redes é um bocadinho partilhar o conhecimento que nós vamos tendo de Portugal, e eles também partilharem connosco e tentarmos perceber, ok, há aqui um conjunto, digamos assim, de conhecimento que é desenvolvido em cada um dos países, então vamos aqui, no fundo, partilhar e perceber, como é que nós podemos, também, depois, influenciar as políticas, que rumo é que as políticas públicas devem ter, pronto, digamos assim, já é um nível ...

Outra experiência gratificante é relatada por *Neptuno*, respeitando à cooperação inter-setorial que a organização onde se enquadra, consegue fazer de modo satisfatório.

Neptuno: Não é que sejamos únicos, que não somos, mas sem dúvida, esta capacidade de estabelecer pontes e de as querer fazer, é pelo menos uma característica forte no YY, e por isso, nos seus projetos todos, há normalmente parcerias (...) que implicam (...) muita comunicação (...) parcerias de facto (...) uma grande riqueza, o poder estar uma empresa, com as suas preocupações, os seus interesses a sua maneira de estar, mas também poderem estar outras OES (...) é uma característica que eu acho que claramente no YY se consegue concretizar bem!

A mais importante limitação apontada às dinâmicas de funcionamento das OES é a focalização excessiva nos seus próprios objetivos, na sua sustentabilidade. Esta tendência está na base das críticas acima apontadas ao modo de condução do trabalho em rede. Urano refere, mesmo, a prevalência de interesses pessoais sobre os propósitos organizacionais e os princípios do trabalho social.

Numa perceção algo dissonante, *Neptuno* considera que aqueles que pertencem à economia social terão um sentido responsabilidade mais apurado, do que os trabalhadores do setor privado.

Tal afirmação revela um entendimento da economia social como «um mundo melhor», comparativamente ao «mundo das empresas» (*Neptuno*). Não obstante o facto de algumas condições de trabalho serem mais vantajosas, nas empresas.

Neptuno: se uma das motivações (...) que nos levam a fazer opções de vida, algumas também são do ponto de vista prático (...) que é o salário ao final do mês. Alguém, para trabalhar no setor social, tem que estar minimamente disponível para trabalhar com ordenados mais baixos (...) do que normalmente um gestor, que tenha feito um percurso mais ou menos como eu, numa empresa (...).

Plutão: Por exemplo, em termos de rendimentos, que acho que isto define, se calhar, um bocado, a pessoa! Obviamente que eu acho que as pessoas, tendo competências e qualidades, têm de ter um vencimento adequado a isso, mas eu, ao optar por esta área social, que foi uma opção minha (...) entre dizerem-me, olha tens aqui uma empresa, uma auditora, que vais ganhar não sei quanto, e tens aqui esta instituição social, com a qual, eu, se calhar, me identifico com os valores sociais, eu optaria por aquela em que me realizasse bastante mais, e que eu soubesse que o trabalho teria mais sentido!

Ambos os sujeitos partilham, pois, a valorização de fontes de motivação intrínseca, associadas às necessidades de realização e autoestima (Maslow, 1954), ao enfatizarem os contextos de trabalho e o conteúdo das funções, particularmente, no que respeita ao reconhecimento demonstrado pelo feedback recebido (Hackman & Oldham, 1980). *Plutão* compara o contexto em que se enquadra com o mundo empresarial, detetando vantagens, a este nível, no primeiro.

Plutão: a questão do respeito pelo trabalhador (...) acho que é importante (...) comparando até com as minhas colegas da área empresarial (...) se tu tens conciliação da tua vida profissional com a tua vida familiar, não interessa, basicamente, pode interessar no papel, mas depois na prática (...) não interessa!

Novamente enfatizando o lado vicioso da economia social, *Terra* salienta a pressão de interesses político-partidários na atividade da organização em que se enquadra: “infelizmente há ligações, ou havia ligações com a Câmara, que isto é uma IPSS, e como tal havia algumas questões mais políticas associadas e que abrangiam também a instituição (...)”.

Numa perspetiva próxima, *Mercúrio* considera que a partidarização da organização onde se encontra limita o seu espírito crítico e a sua territorialização: “sendo a YZ uma instituição (...) muito política, ou partidária (...) é complicado (...) incentivarem essa questão, mas independentemente do partido, acho que falta à YZ ser um espaço mais político, no sentido de ser crítica para com o que acontece no território (...)”.

Denuncia-se também a preocupação excessiva com a visibilidade das suas atividades, considerada uma via para alcançar o sucesso.

Terra: é uma preocupação que existe nesta instituição como em muitas (...) as instituições também só sobrevivem (...) se tiverem algum tipo de visibilidade e se tiverem ações grandes, e convidarem pessoas importantes, e se chamarem outras pessoas importantes para verem pessoas importantes, e depois as pessoas realmente importantes não estão lá! (...)

Denota-se dos discursos uma conceção do “dever ser” das OES como estruturas voltadas para “o outro”, para “a comunidade”, estruturas cujos princípios as orientam para uma prática comunitária, inclusiva e participativa. Esta visão espelha as definições teóricas já discutidas (Laville, 2011; Hespanha & Santos, 2011), revelando novamente a perceção de *enraizamento comunitário*. O testemunho seguinte é significativo.

Terra: é uma instituição sem fins lucrativos, uma instituição de solidariedade social sem fins lucrativos, isto já diz muita coisa, não é? (...) acho que diz exatamente isso, é trabalhar junto, para, com as pessoas, mas envolver a comunidade, envolver as pessoas, não é uma parcela mínima, numa sala em que temos quarenta teóricos e três pessoas da comunidade, que é isto?

A mesma perspetiva é defendida por *Júpiter*, quando expõe a origem popular destas organizações, e, novamente, quando aponta a inter-relação entre estas e os movimentos sociais. A referência a

dinâmicas populares é também feita por *Plutão*, quando expressa, incisivamente, a vontade de compreender, ou mesmo, de promover formas alternativas de economia.

Plutão: micro empreendedorismo, apoio à criação de micro empresas, que é uma realidade muito específica também, é uma realidade que é no âmbito da economia mas que foge um bocadinho, as empresas fogem um bocadinho ao padrão mais geral de gestão empresarial (...) porque a forma como se desenvolvem, num ambiente familiar, e eu tentei perceber a racionalidade, como estando mais próxima das formas da economia popular do que propriamente da economia capitalista

A agregação e confrontação dos aspetos acima focados expressa as representações dos atores sobre a economia social. Apontam-se aspetos positivos, como a flexibilidade na cooperação intersetorial (*Neptuno*), e internacional (*Plutão*), a mobilização para influenciar medidas de política (*Plutão*), a capacidade de se tornarem autossustentáveis (*Urano*), o caráter inovador e empreendedor das iniciativas populares que dão origem à constituição deste tipo de organizações (*Júpiter*), que as aproxima a formas de economia popular (*Plutão*). Valoriza-se a dimensão subjetiva do trabalho (*Plutão*), e ainda, a distintiva consciência social dos seus atores (*Neptuno*). Por outro lado, sublinham-se características negativas, como a dependência financeira das OES face ao Estado (*Terra, Marte, Saturno*) e o papel subalterno das primeiras, na sua relação com o segundo (*Saturno, Júpiter*). Estas características traduzem-se na burocratização dos serviços prestados (*Mercúrio, Saturno, Júpiter*), dadas as necessidades de controlo estatal, o que tende a anular a singularidade e a criatividade das lógicas comunitárias subjacentes às dinâmicas organizacionais (*Júpiter*). Ao mesmo tempo, criam-se limitações à eficácia da execução das medidas de política (*Vénus, Marte, Saturno, Urano*) dado que os executantes, não só, não são consultados, como vigiados e punidos pelos mentores (Clarke, 1996; Parton, 1996). Ainda do lado vicioso, é destacada a focalização das organizações na sua própria sobrevivência, e ainda, o desvio das mesmas para interesses pessoais ou partidários (*Urano, Mercúrio, Terra*). Esta tendência cria limitações à efetividade do trabalho em rede (*Marte, Saturno, Urano*), assim como, do trabalho social.

2.2.3 Significados e contextos de formação: «Onde aprendi, o que aprendi e como o mobilizo?»

Esta secção orienta-se para o segundo objetivo da pesquisa - *Compreender como se constroem os processos de identificação dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES, atendendo à proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e às especificidades do contexto organizacional que integram*. Aqui, discutimos a proximidade e o distanciamento dos entrevistados, relativamente a cada nível de formação. Em primeiro lugar, consideramos que mereciam destaque as representações sobre as IES frequentadas, bem como, os contextos estudantis nestas configurados, enquanto cenários formativos e institucionais condicionantes dos processos de identificação.

As IES onde realizaram a FPG, que para alguns coincide com o local onde ingressaram na licenciatura, assumem valorização positiva nos discursos da generalidade dos entrevistados. Um deles, contudo, aponta escassez de tempo para se familiarizar com a mesma. O que vai ao encontro das representações dos docentes, expressas no Capítulo V, quanto à parca disponibilidade dos estudantes trabalhadores do Mestrado A.

Júpiter: eu chegava à hora da aula, acabava à aula, eu metia-me no carro e regressava ... os outros colegas, quem não era casado nem tinha filhos podia estar, eu não tinha essa ... mesmo nos trabalhos de grupo, tínhamos sempre trabalhos de grupo ... era, eu ficava com uma parte, vínhamos, e depois, do género, ia duas ou três horas antes e ficávamos ali a trabalhar, ou marcávamos uma manhã para trabalharmos (...).

Alguns sujeitos destacam a proximidade e qualidade das relações entre professores e estudantes.

Terra: A U2 é bastante familiar, acolhedora, os professores, alguns ainda se mantêm, depois deste retorno, não é, imensos, tenho lá os meus ídolos, em termos de estudante (...) acima de tudo a grande preocupação que têm sempre com os alunos, não somos um número, de todo, somos mesmo uma *Júlia*, uma *Sofia*, um *Jorge*⁹². Somos seres, e conhecem-nos, o que é interessante, e desde sempre houve apoio, incentivo, motivação ... eu acho os professores, mesmo os que eu conheci este ano, fazer o mestrado só me trouxe coisas boas, incríveis mesmo, desde poder ajudar a professora *J* a lecionar algumas aulas,

Alguns identificam as orientações metodológicas e perspectivas teóricas transmitidas em contexto académico na sua atuação profissional.

Marte: Às vezes admito que haverá, que existam algumas influências, pequenos traços, no modo de agir profissionalmente, que eu se calhar até nem seja capaz de identificar, e que venham de lá, mas eu sinto que sim. Entretanto voltei mais tarde, para o mestrado, e portanto há aqui uma certa renovação, que foi importante (...).

Em associação com este tipo de reflexões sobre o modelo profissional socializado durante a FI, de modo espontâneo, surgem nos discursos algumas associações entre os seus traços identitários pessoais e o modelo profissional socializado na FI. Para uns, a identidade pessoal é influenciada pelo modelo profissional.

Mercúrio: “(...) há sempre esta questão do meu posicionamento e de pegar nas matérias de uma maneira tão livre, tão livre, que me vai obrigar a dizer as coisas como eu as penso, e portanto, eu acho que quando escrevemos estamos a mostrar muito do que somos. E esta escola efetivamente cria isso, cria personalidade, não cria só alunos, cria pessoas, ou recria, dá este espaço para a recriação de pessoas, na medida em que, ou pelo menos eu acho que é esse o objetivo.”

Em posição oposta, *Júpiter* aponta que a identidade pessoal se sobrepõe ao modelo profissional, ou é independente deste: “Eu acho que o curso propriamente não forma pessoas, não forma caracteres, dá-

⁹² Nomes substituídos para garantia de anonimato.

nos só formação ... dá-nos conteúdos ... (...) no que nós pegamos, nós adequamos à nossa forma de ler a realidade, isso tem a ver com os nossos percursos, com a nossa trajetória de história de vida!”

Ocorre ainda que a identidade pessoal entra em colisão com o modelo profissional. Esta terceira posição é tomada por um dos entrevistados com formação no domínio da gestão, *Plutão*: “Eles formataram-nos totalmente para ir trabalhar numa empresa, numa auditora, num banco, sempre! Sempre com essa ... muito vocacionada para a área empresarial, nunca para a área social.”

A emergência deste subtópico robustece a relevância do papel formativo das IES na configuração identitária dos sujeitos.

Um dos atores reporta a identificação de uma cultura própria à IES onde realizou toda a sua formação, por colegas que haviam realizado a sua FI noutros contextos.

Terra: houve colegas que vinham de formação base diferente da minha, e de fora da U2, e sentiram-se muito perdidos! Aliás, até falam de uma linguagem própria na U2, fala-se U2siano, diziam elas, e eu compreendo-as, porque havia coisas que para elas não faziam sentido algum, e para mim faziam todo o sentido porque já era assim desde a minha altura (...).

Assumem relevo, nos discursos, reflexões sobre as metodologias de ensino desenvolvidas nas IES, sendo valorizada a autonomia dada aos estudantes, assim como, as oportunidades de desenvolvimento das capacidades de reflexão e espírito crítico: “rigor, um corpo docente altamente qualificado (...) dão-nos algumas ferramentas, mas de forma a autonomizarmo-nos ” (Ceres); “acho que a escola funciona muito bem (...) eu gostava da liberdade de me dizerem (...) vocês por aqui vão por onde querem” (Vénus); “os professores, à partida, vão sempre muito preparados para esta questão do trabalho autónomo (...) orientações muito bem conseguidas para eu crescer em casa, e efetivamente Bolonha ter aqui um sentido real” (Mercúrio)

Inclui-se neste terceiro testemunho uma perspetiva positiva do Processo de Bolonha, centrada na promoção do trabalho autónomo e do centramento dos processos de ensino-aprendizagem nos estudantes (EHEA, 2016).

Contextos estudantis

O contexto estudantil em que foram realizados os mestrados, não tendo sido destacado na condução da entrevista, é espontaneamente focado pelos entrevistados. A sua emergência revela a importância dada pelos mestrados aos coletivos em que se inserem, demonstrando uma perspetiva abrangente da aprendizagem que inclui as relações de partilha e confrontação de ideias e experiências, entre colegas. Salienta-se a juventude e a falta de experiência profissional como características da maioria dos mestrados, dados que causaram alguma surpresa aos entrevistados.

Este ponto havia sido apontado, anteriormente, por *Mercúrio*, na sua reflexão sobre o ingresso no mestrado. Note-se que são os três entrevistados mais jovens e a entrevistada mais velha a apontarem a idade e grau de experiência profissional dos colegas de mestrado como fator relevante para a experiência de ensino-aprendizagem.

Ao contrário, *Marte* informa que a FI da maioria dos elementos da sua turma era “pré-Bolonha”, sendo o curso mais adaptado aos jovens com FI estruturada com base no Processo de Bolonha. Comparativamente às opiniões de *Saturno* e *Júpiter*, a discrepância pode explicar-se pelas diferenças de público entre um e outro mestrado, acrescentando que *Marte* se graduou mais cedo. Comparativamente a *Mercúrio*, tendo ambos realizado a mesma formação, há a notar que *Marte* a iniciou três anos antes, na primeira edição do curso, que compreensivelmente, terá atraído os profissionais já formados, no período pré-Bolonha.

Marte: (...) apesar de reconhecer que metade dos temas que ali eram trabalhados eram muito repescados da licenciatura! O mestrado está (...) mais (...) desenhado para as pessoas que saem com uma licenciatura de três anos, do que propriamente como era o caso, meu, e de quase todos que lá estávamos!

Em consonância com a valorização das metodologias de ensino, anteriormente expressa, um dos entrevistados apresenta a realização de trabalhos de grupo como oportunidade de reflexão e crescimento conjuntos.

Neptuno: foi muito rico, porque dois ou três de nós acabamos por fazer um percurso sempre muito em conjunto e por isso, nos trabalhos éramos sempre os mesmos e era gente muito interessante e muito diferente, tanto um como o outro, uma vinha do serviço social, outro da sociologia (...) e tinham um percurso bastante diferente do meu, e eles também, diferente um do outro, e por isso, complementávamo-nos muito (...).

O mesmo ator reporta um exercício feito em aula que consistiu numa reflexão conjunta em torno das vivências dos trabalhadores sociais, constituindo uma evidência da partilha de identidade grupal. Este exemplo é explorado no Capítulo V pela docente envolvida.

Neptuno: (...) nós criamos uma dramatização, um mini teatro, no fundo, do que seriam os problemas das pessoas a atuar na área social, e por isso tratávamos questões como o *burn out* e outras coisas assim, a necessidade também de se conversar e de cuidar de si próprio, e dos outros, que tal como ele trabalham na área social e precisam de apoio de uma determinada maneira, penso que (...) pela roda vida, onde as pessoas habitualmente trabalham, andam... acabam por negligenciar a parte do cuidado da equipa, o cuidado de si próprio (...)

Ceres, por sua vez, destaca o caráter “reivindicativo” e coeso da turma a que pertenceu, destacando o impacto da ação deste coletivo na realização de mudanças às edições seguintes do mestrado.

Ceres: houve algumas coisas que precisaram de ser melhoradas, não é, e o nosso ano, a primeira edição, nós éramos um grupo muito coeso, não é, mas também muito reivindicativo, e o interessante, (...) vou-

me apercebendo de algumas mudanças que aconteceram, não é, e muitas delas por terem sido reivindicadas logo no primeiro ano! Estou-me a lembrar, por exemplo, de uma cadeira, que nunca mais voltou a abrir! Estou-me a lembrar, por exemplo, de formas de avaliação, que foram alteradas no segundo ano!

Parece-nos digna de nota esta evidência de um referencial identitário coletivo associado à turma de mestrado. Tais estratégias identitárias podem ser determinantes para a atribuição de significado e valor à formação nos processos identitários. Em seguida, passamos a explorar as manifestações de proximidade e distanciamento face aos dois níveis de formação.

Valorização da formação inicial na construção identitária

A relação dos entrevistados com a formação inicial segue um padrão similar, ao que se apresenta, quanto à identificação com o grupo profissional. Ainda que aqui se distingam três perspetivas, em vez de duas, verifica-se relativa uniformidade de resposta por boa parte dos entrevistados.

A valorização da licenciatura na construção identitária é expressa em manifestações de apreço e de identificação com a mesma. A primeira perspetiva que agrega a maioria dos sujeitos, representa uma forte identificação com a licenciatura, em diversas dimensões. A segunda perspetiva, demonstrada por *Urano*, é a de uma identificação moderada com aquela formação, preterida face ao impacto de outros fatores na construção identitária socioprofissional. A terceira perspetiva, manifesta por *Neptuno* e *Plutão*, consiste na fraca identificação com a licenciatura, que é apresentada como uma opção imatura por parte dos sujeitos, que posteriormente enveredaram por distintas áreas de formação e ocupações profissionais não coincidentes com a ocupação associada à FI.

Entre os sujeitos que manifestam elevado grau de identificação com a FI, um primeiro subgrupo valoriza-a, não só, em termos objetivos, remetendo para as competências desenvolvidas e conhecimentos apreendidos, mas também, em termos subjetivos, mencionando a integração de orientações programáticas e de experiências partilhadas na construção identitária. Esta perspetiva é exposta pelos dois entrevistados mais jovens, que haviam já demonstrado forte intensidade de identificação com o grupo profissional associado à FI, um deles, *Mercúrio*, em grau mais elevado que todos os outros.

Vénus: acho que estou a olhar um bocadinho também para aquilo como eu me defino a mim, não sei, acho que a minha formação foi algo que eu incorporei, acabei por incorporar! Penso, reflito, sobre o que me foi transmitido, obviamente, mas foi algo que ficou a fazer parte da minha identidade profissional, não tenho dúvidas (...).

Mercúrio: depois vem esta questão (...) do eu existir nos meus espaços de vida, no quotidiano, com um pensamento crítico, com consciência, (...) mesmo, sei lá...acho que ao apostar-se muito nessa questão do portfólio, desde o início da licenciatura (...) na licenciatura, acho que cresci, numa turma onde

facilmente havia discussões muito acesas sobre muitos assuntos, e que foram mesmo frutíferas, se calhar mais do que outras abordagens mais duras, mais de livro, mais de estudar, houve momentos de diálogo que me fizeram tornar mesmo no educador social que atualmente sou.

Um segundo subgrupo, nesta primeira posição, valoriza a FI em termos objetivos, enquanto veículo de aquisição de competências, não só instrumentais, mas também relacionais. Incluem-se neste subgrupo cinco dos oito indivíduos que haviam declarado uma forte identificação com o seu grupo profissional.

Saturno: Primeiro, a mais-valia mesmo, foi nós termos aulas práticas desde o primeiro ano, e de conseguirmos (...) na aula de seminário (...) que acompanhava a parte prática, tivemos sempre oportunidade de discutir formas de intervir, de discutir problemáticas (...).

Ceres: no primeiro impacto, quando cheguei ao local de trabalho, achei que aquilo que tinha estudado não me servia para nada, mas depois (...) percebi, depois de pesquisar e explorar outras coisas (...) algumas que ficaram só pelo início (...) muitas teorias, muitas técnicas, mas agora era preciso mais. Mas, as ferramentas estavam lá!

A propósito da sua atividade enquanto educadora de adultos, *Terra* expõe os contributos da FI:

Terra: a grande ferramenta e o grande segredo, para mim, eram as doses de motivação e o respeito com que eram tratados! Eram tratados com pessoas adultas, com conhecimentos, com histórias de vida, e o serem valorizados no dia-a-dia, por nós, (...) fazia toda a diferença! E isto também vem da educação social! Quem é que está no centro? São sempre eles!

A segunda perspetiva, defendida por *Urano*, é a de uma identificação moderada com a FI, que assume menor importância, quando comparada ao impacto da experiência profissional e da FPG. Ao contrário da maioria, esta entrevistada não apresenta uniformidade de orientações, entre a identificação com a FI e com o grupo profissional a esta associado. Não obstante ter demonstrado forte identificação com o seu grupo profissional, a sua trajetória formativa indicia alguma insatisfação com a formação de base, manifestada no seu discurso.

Urano: a formação no IY, enquanto assistente social, foi se calhar o primeiro degrau para eu ter algum suporte em termos teóricos, deu-me algum suporte em termos teóricos, mostrou-me algumas abordagens, e deu-me algum suporte em termos sociais, em termos teóricos, agora penso que o percurso profissional que eu fiz, e a formação na U2, me deram muito mais do que a licenciatura!

A terceira tendência de resposta é manifesta pelos indivíduos com formação no domínio da gestão. Em conformidade com a sua fraca identificação face ao grupo profissional associado à FI, apresentam uma fraca valorização desta formação, salientando a distância entre os pressupostos da mesma e o perfil pessoal, ou seja um grau mínimo ou nulo de identificação.

Neptuno: ui, passou-me muito ao lado, muito ao lado (...) mas admito que a gestão me deu algumas ferramentas ou alguma maneira de pensar muito centrada no planeamento e na organização (...) sem aversão a áreas a que alguns são mais resistentes com números e contas (...) do ponto de vista também financeiro, que é associar um orçamento àquilo que se tem de fazer, é isso!

Plutão: tirei o curso, não posso dizer que desgostei, mas (...) as cadeiras de que realmente gostei (...) foram (...) ciência política, sociologia, psicologia!

Para estes entrevistados a escolha da licenciatura é uma opção que suscita discursos legitimadores, devido a sua mudança de área na FPG. Coincidentemente, ambos atribuem à sua juventude, no momento da decisão, a desadequação da mesma.

O quadro seguinte sintetiza as variações na identificação dos entrevistados com a FI.

Grau de identificação com a FI	Forte identificação		Identificação moderada	Fracamente Identificação
	Objetiva e subjetiva	Objetiva		
Sujeitos	<i>Mercúrio e Vénus</i>	<i>Terra, Marte, Ceres, Júpiter e Saturno</i>	<i>Urano</i>	<i>Neptuno e Plutão</i>

Quadro 18 - Identificação dos entrevistados com a formação inicial

Motivações para a formação pós-graduada

Considerámos fundamental ouvir os entrevistados quanto às motivações e reflexões que suscitaram a escolha do mestrado, dada a sua imbricação com a construção de referências identitárias. No que respeita à escolha da FPG, a grande maioria dos sujeitos manifesta que esta foi motivada, primeiramente, pela necessidade ou desejo de aprofundar e/ou diversificar a sua formação.

Ceres, Júpiter e Saturno acrescentam-lhe o interesse pelas temáticas específicas em que se centrava o mestrado selecionado: “a inovação social, o empreendedorismo, estes desafios que dizem que temos pela frente” (*Júpiter*); “começava-se a falar muito na área do empreendedorismo e da inovação” (*Ceres*); a questão de querer trabalhar na construção de projetos, nem que fosse muitas vezes até, na perspetiva de criar, de ser eu a criar alguma coisa... e por aí cheguei ao [Mestrado A] (*Saturno*).

Urano valoriza, como já vimos, a diversidade de perspetivas no âmbito do trabalho social, e ainda, a diversidade de contextos de ensino-aprendizagem.

Urano: o mestrado da U2 foi um bocado porque eu andava à procura do que havia e entretanto uma colega, que era educadora social, falou-me desse mestrado, e eu estive a ver os conteúdos e achei interessante, e depois, para além de ter achado interessante, achei que era interessante fazer noutra área e noutra escola diferente da que eu fiz! Como já tinha experimentado o ensino privado, porque o meu curso, na altura, não havia no ensino público, resolvi agora, portanto, experimentar o ensino público! E foi um bocado por aí!

Entre os entrevistados com FI na área da gestão, *Neptuno* expõe que a escolha do mestrado foi orientada pela vontade de reorientar o rumo da sua carreira, *Plutão* indica como motivações o aprofundamento dos seus conhecimentos sobre as temáticas de intervenção e as dinâmicas sociais que as envolvem.

Neptuno: havia uma insatisfação e uma vontade de querer saber mais, e de, também profissional, ocupar o meu tempo de outra maneira e poder dedicar-me mais ao serviço da comunidade, o que não conseguiria fazer através da empresa, pelo menos de uma forma direta e oito a dez horas por dia sem ser só no regime de voluntariado!

Plutão: como a minha formação de base era em gestão de empresas, e eu estava a trabalhar na área social, procurei depois, então, como sentia essa falha teórica, digamos assim, em termos sociais, e em termos de lá está, sociologia, psicologia, políticas sociais, foi aí que eu procurei fazer o mestrado, para de alguma forma conseguir ganhar mais competências nessa área!

Numa segunda posição, os dois entrevistados mais jovens destacam o contexto de precariedade laboral e de instabilidade na construção de projetos de vida, em que a sua decisão de ingresso no mestrado é realizada, afirmando que gostariam de ter tido oportunidade de aprofundar a experiência profissional, antes de iniciar o mestrado. Logo, estes são os únicos sujeitos que não sentiam necessidade de formação adicional no momento da escolha do mestrado, o que é comum antes do confronto da FI com a prática profissional. Ainda que tivessem interesse nas temáticas do mesmo e vontade de complementar a sua formação, preferencialmente, tê-lo-iam feito, mais tarde. Contudo, ambos consideram que, dada a conjuntura, tomaram a decisão certa em ingressar no mestrado. *Vénus* aponta, especificamente, a saturação do mercado laboral no domínio do trabalho social.

Vénus: que motivações? A primeira, o desemprego! Na altura em que terminei a licenciatura, não via qualquer perspetiva de emprego, qualquer oportunidade, também não tinha experiência na área, para além dos estágios que fui fazendo ao longo licenciatura (...) Então, eu decidi, mesmo trabalhando num desses trabalhos mais precários, e que não são nada do meu gosto, posso fazê-lo, e posso estar a graduar-me mais e depois, para concorrer a oportunidades de emprego que surjam, ter mais potencial, mais armas, para justificar a minha seleção, neste caso, foi isso!

Mercúrio demonstra o desejo de estabilidade laboral e comenta que grande parte dos seus colegas terá ingressado, tal como ele, na FPG, sequencialmente, ao término da licenciatura, devido à ausência de perspetivas de emprego.

Mercúrio: Não o queria fazer agora, ou pelo menos assim o entendi quando entrei, porque gostava de ter tido a experiência de trabalhar e de estar seguro num trabalho, portanto, isto era a prioridade, eu ter um trabalho, e sentir-me seguro, não imediatamente, mas saber que ali tinha um futuro nesta instituição, ou nesta área de trabalho, e depois disso, depois de perceber quais eram as minhas lacunas ao nível profissional, pessoal (...) depois, fazer o mestrado (...).

Vénus expressa, também, as motivações intrínsecas que o ligam ao mestrado, apesar das quais preferia ter ingressado em FPG mais tarde.

Vénus: É claro que também fui para o mestrado pelo conhecimento (...) mas eu tinha uma ideia que o mestrado seria uma coisa que eu ia fazer, sei lá... lá para os 26, depois de rodar um bocado, trabalhar com várias faixas etárias, em vários papéis, e poder selecionar, mas pronto, tive de tomar decisões à queima-roupa, um mês, dois, depois de terminar a licenciatura, e já tinha a vida decidida (...).

Portanto, as expectativas de *Mercúrio* e *Vénus* quanto à trajetória profissional vêm-se irrealizáveis, no momento presente. Os discursos destes sujeitos apontam, constantemente, para o atual contexto de precariedade e instabilidade laboral, como referencial, não só das suas escolhas, como das próprias aspirações. Consideramos que estas vivências decorrem da sua pertença geracional, vulnerável a conjunturas de volatilidade do mercado de trabalho (Standing, 2014), que os colocam em proximidade com o modelo da *Identidade em Rede* ou *Identidade Incerta* (Dubar, 1997, 2006). Tais condicionamentos não deixam de criar alguma sombra à construção de referências identitárias face ao Mestrado, como veremos no ponto seguinte.

O quadro 19 sintetiza as duas posições, acima expostas, quanto às motivações para ingressar na FPG.

Motivações para a escolha do mestrado	Necessidade de aprofundar e/ou diversificar a formação	Alternativa ocupacional e de investimento curricular, face às expectativas de desemprego
Sujeitos	Todos os outros	<i>Mercúrio e Vénus</i>

Quadro 19 - Motivações para escolha do Mestrado

Valorização da formação pós-graduada na construção identitária

Independentemente das motivações manifestas, todos entrevistados revelam, em maior ou menor grau, duas ordens de valorização da FPG: uma valorização substantiva, focada no conhecimento apreendido, nas competências desenvolvidas, nas experiências partilhadas, independentemente das consequências diretas da obtenção do grau académico na sua situação laboral; e uma valorização instrumental (Weber, 1944 [1922]) que salienta os impactos da realização do mestrado, na situação laboral e/ou nas possibilidades de evolução da trajetória profissional.

A relevância da FPG na construção identitária dos profissionais foi medida com base nas manifestações de identificação e apreço pela mesma, por parte dos sujeitos, bem como, pela importância atribuída à realização daquela formação e à intensidade dos impactos percebidos desta. Conforme se sintetiza no quadro 20, adiante, esta análise revelou a presença de duas tendências, entre os entrevistados. A primeira representa uma forte valorização daquela formação, incluindo fatores substantivos e instrumentais; a segunda apresenta uma valorização relativa, ou moderada, centrada, ora em aspetos substantivos, ora instrumentais.

A primeira posição é defendida pela maioria dos entrevistados, e a segunda por *Júpiter* e *Saturno*. No primeiro grupo, incluem-se os sujeitos com FI no domínio da gestão (*Neptuno* e *Plutão*), que expressam maior intensidade de impactos da realização do mestrado na sua trajetória profissional,

assim como, lhe atribuem forte importância substantiva, destacando o caráter estruturante e fortalecedor dos conhecimentos apreendidos.

Plutão: isto já foi estudado por vários autores porque é uma realidade que existe, embora a realidade que eu estava a estudar fosse particular, a verdade é que me permitiu perceber isso, pronto, acho que foi muito isso ... foi enquadrar um bocadinho, a prática que eu já ia desenvolvendo!

Neptuno: Não estava à procura de, especificamente nada de muito fino, e por isso queria uma perspetiva global sobre áreas diversas, e como o A responde exatamente a isso, pela sua abrangência de áreas científicas e de abordagem, correspondeu às expetativas que eu tinha! (...)

Para estes entrevistados o mestrado surge como instrumento precioso da sua construção identitária, dada a rutura com as categorias em que se enquadrariam, de acordo com a sua FI. Apontam, também, evidências de melhoria da situação laboral, decorrentes da realização do mestrado, nomeadamente, a possibilidade de participar num maior leque de atividades da organização, e a possibilidade de desempenhar funções, a tempo inteiro, no setor social.

Plutão: Obviamente que eu tendo o mestrado, tenho outras oportunidades dentro da instituição para participar noutro tipo de projetos! (...) como eu tenho esses conhecimentos, vai ser uma mais-valia para a instituição porque tem um projeto, e vai ser uma mais-valia para mim porque estou a assegurar o trabalho que eu, se calhar, quero fazer! E nesse sentido, é que há, se calhar, promoção, não é a promoção de dizer, olha, subiste de patamar, mas é a promoção que eu sei que posso desenvolver diferentes projetos!

Neptuno: O que sinto, é que ganhei alguma capacidade e confiança para me sentir mais confortável, a trabalhar, depois, na área social, que não tinha sido o meu percurso natural! Por isso, nessa perspetiva, acho que o mestrado me deu essa possibilidade!

Entre os restantes elementos que constituem esta primeira tendência (*Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Ceres, Urano*), a valorização substantiva do mestrado é generalizada, porém, o grau de valorização instrumental é variável.

Mercúrio e *Urano* salientam as possibilidades que esta formação abre à sua atividade profissional, valorizando o mestrado como trunfo no mercado de trabalho, contudo, *Mercúrio*, destaca a crescente banalização do título de mestre, que apresenta como fator motivador do seu “precoce” ingresso no mestrado.

Urano: comecei a fazer o mestrado por um motivo, que era para me reciclar, e depois acabei o mestrado por outro motivo, que era ... porque entretanto, a meio do mestrado, fiquei desempregada, portanto, depois acabei o mestrado, porque já seria mais uma ferramenta para voltar ao mercado de trabalho! (...) E pronto, e depois, entretanto, o mestrado acabou por me abrir uma série de outras portas – a investigação, lá na U2, precisamente, com o XC (...).

Mercúrio: eu fiz este mestrado agora, se calhar precoce, mas também não foi inútil e olhando às circunstâncias, até pelo facto de o mestrado poder vir a ser agora menos reconhecido, como também o fantasiava, não é ... a questão do mestre, hoje em dia acho que muito mais facilmente existem mestres

do que existiriam mais ou menos há dez anos... antigamente um mestre tinha um peso... escrevia-se a negrito, e hoje em dia, eu acho que também mais uma vez no sentido do mercado de trabalho, que é esse monstro, fiz bem em já estar no mestrado.

O discurso deste entrevistado é profícuo em expressões de legitimação do momento de início desta formação, o que, associado ao testemunho abaixo, depreendemos demonstrar relativa frustração, ou insatisfação, perante os condicionamentos da decisão tomada.

Mercúrio: a nível de projetos pessoais e de reconhecimento de um percurso estudantil que eu estou a pagar e a investir, eu vejo-me frustrado, e vejo-me desmotivado e condenado a seguir também uma desmotivação que não era aquela que eu sonhava, e acabo por projetar no próprio percurso académico coisas que eu na verdade nem penso.

Nota-se a presença de perspetivas instrumentais da atividade profissional que, como o próprio indica, mesmo contra a sua vontade, acabaram por influenciar a sua atitude face à FPG. No entanto, *Mercúrio* apresenta forte valorização substantiva da FPG:

Mercúrio: Eu valorizo o mestrado, mas se a minha mãe me diz, «e que é que te dá de comer, é o mestrado ou é o trabalho?» Eu efetivamente sei que não é o mestrado, mas eu gosto de me alimentar do que o mestrado me traz.

Neste testemunho podemos perceber a maior proximidade identitária do sujeito à formação, do que à atual função profissional, característica partilhada no primeiro perfil e constitutiva do modelo de *Identidade em Rede* (Dubar, 1997).

Entre os fatores instrumentais, verificam-se, ainda, impactos da FPG na prática profissional. A esfera laboral não assume relevo nas menções a impactos positivos, pelo contrário, três entrevistados manifestam-se no sentido oposto.

Terra e Marte afirmam não ter beneficiado de melhorias na sua situação laboral, devido à realização do mestrado, relatam que, pelo contrário, sofreram constrangimentos por parte da entidade empregadora, devido ao investimento de tempo feito na formação.

Terra: não tive qualquer gratificação, nem outra remuneração, nem ascensão de posto, o crescimento foi todo pessoal, está cá, é meu! Claro que depois, a instituição também terá usufruído, indiretamente, mas não há nenhum tipo de compensação, pelo contrário, para fazer o mestrado tive de pedir autorização, quase tive de dizer que não ia em nada prejudicar o meu trabalho, era pós-laboral, não é, mas pronto, é daquelas questões chatas! Mas fiz, e ainda bem que fiz!

Marte: senti, da parte da organização, quando comecei a estar menos disponível para o trabalho, não houve propriamente o reconhecimento de que era um aspeto positivo para a organização! Eu penso que sim, eu penso que quando um trabalhador investe na sua formação, com certeza trará alguns benefícios para a organização onde está inserido!

Note-se que ambos reconhecem os impactos do mestrado na sua prática profissional e consequentemente nas dinâmicas organizacionais, contudo, denunciam que as suas entidades

empregadoras não o reconheciam. *Marte* não deixa de considerar, porém, o fator instrumental de valorização do currículo, no sentido de vir a ter mais vantagens no mercado de trabalho, quando a conjuntura se tornar mais favorável.

Vénus expõe que a sua frequência do mestrado não constituiu uma mais-valia para a sua contratação, e ainda que o contexto organizacional não lhe permitia desenvolver as competências trabalhadas naquele contexto formativo.

Vénus: tenho pena de não poder tratar outras questões com eles, que já neste momento a pós-graduação me trouxe, tenho pena de não lhes poder perguntar, por exemplo, o que é que eles melhorariam no Centro Educativo, tenho pena, tenho pena de não colocar um placard e dizer, anónimos, escrevam aqui o que é que acham do Centro Educativo, ou escrevam aqui o que é que acham de mim!

Nota-se, aqui, a insatisfação do sujeito perante o carácter prescritivo das suas funções, o que se compagina com os resultados de uma recente investigação quanto à tendência de significativa prescrição de tarefas para os educadores sociais e assistentes sociais, em início de funções (Marques et al., 2014). No entanto, neste caso particular, o modelo de intervenção da organização empregadora deverá constituir a variável com maior impacto na vivência profissional daquele sujeito, dado que naquele sistema o espaço para redefinição de funções é muito limitado, como veremos na secção dedicada aos contextos organizacionais.

Todos estes entrevistados salientam o desenvolvimento profissional e pessoal, evidenciando a apreensão e reestruturação de conhecimentos, do treinamento de competências e da partilha de experiências.

Ceres: até ao mestrado eu não tinha a noção do que era o empreendedorismo e do que era a inovação social não é, tinha assim uma ideia muito geral, do que se falava, mas quer dizer, foi fundamental, para perceber o que é e o que não é! (...) e não sei o que é que aconteceu primeiro, mas uma coisa acabou por influenciar a outra (...) quer aqui, quer depois em termos académicos, quer em termos do próprio terreno (...) muita coisa do que implementei lá, foi de ter bebido aqui, mas também, muita coisa do que vou depois escrevendo ou pensando aqui, acaba por ter influência na parte prática, não é?!

Tais afirmações revelam a imbricação entre as aprendizagens desenvolvidas em contexto formativo e a experiência desenvolvida na prática profissional. *Marte*, por seu turno, salienta a utilidade das estratégias aprendidas no mestrado.

Marte: pessoal, sem dúvida que sim, e desenvolvimento profissional, também! Eu utilizo, hoje, algumas estratégias, que fui aprendendo no mestrado, e depois fui apurando, quer no trabalho que fiz, no trabalho final, quer com a minha própria prática, independentemente dos objetivos definidos para me meter no mestrado, (...) sem dúvida penso que foi muito importante, foi mesmo muito importante (...).

A experiência de *Plutão* vai no mesmo sentido, destacando a importância do domínio das teorias.

Plutão: foi um bocadinho fundamental, teoricamente, aquilo que eu tinha na prática, porque (...) ok, eu estou a fazer isto, mas como é que eu posso categorizar isto, como é que eu posso encontrar aqui uma forma de enquadrar teoricamente isto, ou como é que eu posso dar ... sei lá, identificar um rumo para isto, mas em termos mesmo de literatura, de correntes de pensamento, como é que, na teoria, como é que isto se enquadra? E acho que, nesse aspeto, o mestrado, para mim, foi muito, muito importante! Não só porque me diversificou, me conseguiu abrir também para outras áreas, se calhar, de intervenção (...)

Comparando a influência que os dois níveis de formação tiveram na sua prática profissional, *Urano* destaca o mestrado.

Urano: O mestrado, por exemplo, fez-me ver com outros olhos, e perceber, e ajudar-me a praticar, agora muito mais, a questão da investigação/ação e de partirmos dos outros para resolver os problemas, portanto, eu, na minha licenciatura disseram-me que eu tive isso, mas não tive!

Mercúrio evidencia que as perspetivas teóricas desenvolvidas no mestrado têm aplicabilidade na sua atual prática.

Mercúrio: agora, estando como ajudante, se eu estou a fazer uma sessão de gestão orçamental, na forma como eu estou, com o mestrado, eu percebo sempre as coisas num contexto mais ecológico, nunca olho a pessoa num sentido muito unilateral, por assim dizer, porque se por exemplo ela tem dívidas não é porque não sabe gerir... não, tenho noção da economia, tenho noção de questões familiares, e procuro sempre abordar as coisas nesta pluralidade (...) acho que as pessoas também sentem essa pequena diferença (...) porque (...) faço-lhes perguntas (...) procuro sempre o elogio (...).

Vénus: Então o desenvolvimento comunitário em ligação à comunidade, (...) a animação do espaço e fazer a identidade vir ao de cima, o que as pessoas são independentemente dos problemas! Por exemplo. Eu vi que poderia abordar os problemas fazendo disso cultura, é por aí, e isso é que me agradou neste mestrado, também o facto de ser direcionado para população adulta, porque lá está, essas são as pessoas que têm memórias, muitas memórias para ser abordadas, dos mais variados temas e sítios, foi por aí que escolhi este mestrado!

Ainda que em menor medida, comparativamente a *Mercúrio*, sente-se no discurso de *Vénus* algum empenho em justificar a sua decisão de realização da FPG.

Sendo a capacidade investigativa um dos focos da FPG, é significativo que *Neptuno* destaque as vantagens da experiência de investigação, no âmbito do mestrado.

Neptuno: o segundo ano também foi muito bom para ... até na perspetiva de me tirar o temor no que diz respeito à investigação!

Na segunda posição, de valorização moderada da FPG, encontram-se *Júpiter* e *Saturno*. *Júpiter* declara valorizar a FPG apenas substantivamente. Trata-se da entrevistada que não concluiu, nem tem planos concretos de concluir o mestrado, ponderando ficar apenas com a pós-graduação, facto que poderá motivar a insistência numa lógica substantiva, como legitimação de tal opção.

Júpiter: Mas sinceramente o que me levou a candidatar-me a este mestrado foi mesmo o regresso à escola e voltar a estudar, não foi ter o grau, não foi! Pronto, foi mesmo ir buscar novos conhecimentos,

voltar a reolhar o que estava a acontecer, pronto, foi mesmo ir buscar isso! (...) foi importante para mim porque eu precisava de fazer um *refreshing* e portanto bebi tudo o que lá foi dito (...).

Contudo, acaba por apontar uma motivação instrumental, associada à sua posição laboral, ainda que esta possa ter um peso menor, dado que já ocupava aquela posição há onze anos, quando ingressou no Mestrado: “fiz este *refreshing*, não é, até pelo facto de estar como diretora técnica da instituição, portanto, precisava também desse olhar!” (Júpiter).

As especificidades das suas declarações, acrescidas da possibilidade declarada de não vir a concluir esta formação, indicam que esta entrevistada apresenta uma proximidade identitária face ao mestrado, algo inferior, à dos anteriores sujeitos.

No mesmo patamar, encontra-se *Saturno* que, muito embora, valorize, quer os conhecimentos apreendidos e a experiência formativa, quer o grau de mestre como ferramenta no mercado de trabalho internacional, não identifica ganhos específicos no que toca à evolução da sua trajetória profissional, o que resulta da frustração das suas expectativas na realização do projeto de mestrado. Recordemos que esta é a entrevistada que tem o desejo de vir a criar um projeto ou organização de raiz, tendo ingressado no mestrado com intuito de se preparar para tal empreitada.

Saturno: Relativamente ao Mestrado, acho que foi sem dúvida importante, no entanto, em termos de expectativas, não correspondeu totalmente às minhas expectativas. (...) Pronto, foi muito bom, apesar de achar que há lacunas, e que houve lacunas ao nível do mestrado, nomeadamente ao nível da criação do próprio projeto! Porque é assim, eu fiz o projeto, senti que fiz o projeto muito sozinha, pronto, com alguma orientação, mas acho que falha aqui a questão da execução, mesmo a nível mais contabilístico, de contabilidade e propostas de financiamento, porque são áreas que nós na área social estamos a lidar com isso diariamente, mas que em termos de formação não temos!

Apesar da proximidade entre as duas entrevistadas, no que respeita à apresentação de uma valorização limitada deste nível de formação, existe diferenciação entre as suas posturas. *Saturno* discute com maior amplitude alguns benefícios instrumentais do mestrado. Não consideramos, porém, que este ponto de diferenciação denote menor ou maior identificação por parte de nenhum dos sujeitos, na medida em que se tratam de perceções quanto à utilidade do título académico.

Saturno: Agora, se o mestrado foi uma mais-valia, é assim, foi uma mais-valia em termos de conhecimentos e de segurança, também, agora, do ponto de vista contratual nas áreas sociais, não sei se será... é sempre uma mais-valia, porque eu acredito que o conhecimento deve ser sempre valorizado, e as aprendizagens que uma pessoa faz, mas não é um requisito (...) em termos até de ofertas de trabalho fora de Portugal, já vejo o mestrado, por exemplo, a ser um requisito mínimo!

Notámos, ainda, que *Saturno* tende a enfatizar a experiência formativa, mencionando o coletivo, enquanto *Júpiter* se foca na diversificação de conhecimentos e competências que a formação lhe permitiu desenvolver.

Saturno: Em termos de formação teórica, acho muito bom, até porque eu já estava também com outra maturidade... enquanto na licenciatura nós sentimos muito que estamos a aprender novos conceitos e saber tudo de novo, e às vezes aquilo cai ali no abstrato, a própria idade e isso... no mestrado eu acho que isso foi ótimo, foi nós estarmos a falar e percebermos se resulta ou não resulta na prática, e darmos os nossos contributos, e praticamente nas aulas, construirmos ali às vezes coisas novas, associando a parte teórica à parte prática.

Consideramos que se evidencia um maior distanciamento de *Saturno* face àquela formação, pois não destaca os seus processos individuais de reinterpretação das aprendizagens. Interpretamos que a frustração de expectativas, acima descrita, motiva este silêncio quanto às competências desenvolvidas, dado que a entrevistada salienta, desta experiência, a insatisfação quanto ao desenvolvimento de determinadas competências.

Proximidade e distanciamento identitário face à formação pós-graduada

<i>Grau de identificação com a formação pós-graduada</i>			<i>Forte Identificação</i>	<i>Fraca Identificação</i>
<i>Motivações para a escolha</i>	<i>Necessidade de formação adicional</i>		<i>Restantes sujeitos</i>	<i>Júpiter e Saturno</i>
	<i>Alternativa ocupacional/curricular face a expectativas de desemprego</i>		<i>Mercúrio e Vénus</i>	
<i>Grau de valorização da formação</i>	<i>Forte valorização</i>	<i>Igualmente substantiva e instrumental</i>	<i>Neptuno e Plutão</i>	
		<i>Substantiva e relativamente, instrumental</i>	<i>Restantes sujeitos</i>	
	<i>Valorização moderada</i>	<i>Principalmente substantiva</i>		<i>Júpiter</i>
		<i>Principalmente instrumental</i>		<i>Saturno</i>

Quadro 20 - Identificação dos entrevistados com a formação pós-graduada

Uma visão de conjunto das disposições acima explanadas (quadro 20) permite-nos compreender a proximidade e o distanciamento dos processos de identificação dos sujeitos face à FPG, ou seja, o grau de identificação com a FPG. Assim, verificámos que a generalidade dos entrevistados apresenta grande proximidade a este nível de formação, enfatizando uma diversidade de fatores de valorização

e apontando impactos da realização da mesma, quer nas suas práticas, quer nas suas concepções da atividade profissional e dos fenómenos em que intervêm.

Neptuno e *Plutão* são, claramente, os sujeitos cuja construção identitária mais gravitava em torno da FPG. *Urano*, situando-se entre os que apresentam forte valorização substantiva do mestrado e relativa valorização instrumental, destaca as oportunidades que este abriu à sua atividade profissional, o que a aproxima dos anteriores sujeitos. *Terra*, *Marte* e *Ceres* demonstram forte valorização substantiva da FPG e uma valorização instrumental centrada na utilidade das competências desenvolvidas e do conhecimento apreendido, na sua prática profissional.

Mercúrio e *Vénus* demonstram as duas ordens de valorização, no entanto, a ordem instrumental é ofuscada, no caso de *Mercúrio* pelos condicionamentos que anteciparam o ingresso no mestrado, no caso de *Vénus*, pelas limitações do contexto organizacional em que se inseria. Consideramos que, por si só, as motivações indiretas, ou condicionadas, não deslegitimam o seu envolvimento na FPG, nem as evidências de referenciais identitários a esta associados. No entanto, *Mercúrio* demonstra abertamente que estes condicionamentos tiveram impactos no seu envolvimento, diminuindo a sua motivação durante a formação. Neste contexto, o seu discurso revela a necessidade de legitimar a opção de ingresso no mestrado, perante as motivações externas que levaram ao ingresso e as concepções que sobrevalorizam a relação instrumental com a atividade profissional, a que não é indiferente. Por acréscimo, quando aponta o grau de mestre como fator de valorização da FPG, relativiza-o face à escalada das qualificações. *Vénus*, por sua vez, embora não demonstre tanta necessidade de apresentar fatores legitimadores da sua escolha, expõe a escassez de possibilidades de aplicação das aprendizagens desenvolvidas no mestrado na sua prática profissional. Por estes motivos, consideramos que estes entrevistados se distanciam mais do mestrado na sua construção identitária, do que os anteriores. No entanto, as suas posições distanciam-se bastante das de *Júpiter* e *Saturno*, pois estes sujeitos valorizam efetivamente a FPG, substantiva e instrumentalmente.

Júpiter e *Saturno* demonstram uma valorização parcial do mestrado, associada no primeiro caso à desvalorização do grau de mestre e no segundo ao incumprimento de expectativas quanto ao desenvolvimento de competências para a implementação de projetos de intervenção.

Proximidade e distanciamento identitário face aos dois níveis de formação

O quadro 21 sintetiza as posições de proximidade ou distanciamento face a cada nível de formação.

Orientação/Tendência		Maior proximidade à FI	Proximidade idêntica a ambos	Maior proximidade à FPG
Indicadores	Posições	Sujeitos		
<i>Grau de identificação com a FI</i>	<i>Forte</i>	<i>Mercúrio, Vénus, Júpiter e Saturno;</i>	<i>Terra, Marte, Ceres</i>	
	<i>Moderada</i>			<i>Urano</i>
	<i>Fraca</i>			<i>Neptuno e Plutão</i>
<i>Grau de identificação com o grupo profissional associado à FI</i>	<i>Forte</i>	<i>Mercúrio, Vénus, Júpiter e Saturno;</i>	<i>Terra, Marte, Ceres</i>	<i>Urano</i>
	<i>Fraca</i>			<i>Neptuno e Plutão</i>
<i>Grau de identificação com a FPG</i>	<i>Forte</i>	<i>Mercúrio, Vénus</i>	<i>Terra, Marte, Ceres</i>	<i>Urano, Neptuno e Plutão</i>
	<i>Fraca</i>	<i>Júpiter e Saturno</i>		
<i>Grau de identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais</i>	Principal grupo de referência identitária			<i>Neptuno e Plutão</i>
	Complementar, mas significativa	<i>Mercúrio, Vénus</i>	<i>Terra, Marte, Ceres,</i>	<i>Urano</i>
	Ausência de Identificação	<i>Saturno e Júpiter</i>		

Quadro 21 - Identificação dos entrevistados com os dois níveis de formação

Identificámos, pois, três tendências: a primeira, de maior proximidade à FI, marcada por uma forte identificação com a mesma, bem como, com o grupo profissional que lhe é associado, e ainda, indiretamente, para dois sujeitos, pelo peso de motivações externas para o ingresso na FPG; a segunda, de maior proximidade à FPG, caracterizada por uma forte valorização da mesma e pela maior

proximidade ao conjunto dos trabalhadores sociais; e, num patamar intermédio, encontramos a terceira posição que demonstra idêntica proximidade a ambos os níveis de formação.

Urano, Neptuno e Plutão apresentam clara inclinação para a sobrevalorização da FPG, em detrimento da formação de base, no caso dos dois últimos, por esta se afastar dos seus percursos identitários, e no caso da primeira, por associar maior desenvolvimento pessoal e profissional à FPG.

Terra, Marte e Ceres constituem a posição de equilíbrio entre os dois níveis de formação na construção identitária socioprofissional, dado que são igualmente apresentadas valorizações e referenciais identitários.

Mercúrio e Vénus, embora valorizem efetivamente o mestrado, demonstrando apreço e identificação com as temáticas estudadas e as competências trabalhadas, demonstram maior intensidade de referências identitárias na sua apreciação da FI. Consideramos que a recenticidade da conclusão das licenciaturas, e o facto de *Mercúrio e Vénus* ainda se encontrarem, à data da entrevista, a concluir o mestrado, poderão contribuir para esta evidência de maior proximidade à FI.

As manifestações de relativa desvalorização da FPG e de recusa do conceito de trabalhador social, apresentadas por *Júpiter e Saturno*, para além de evidenciarem que para estas entrevistadas, a FI é mais relevante, demonstram que os seus processos de identificação socioprofissional são os mais distanciados da FPG.

2.2.4 Contexto organizacional e funções exercidas: «O que faço e onde pertenço?»

Esta secção orienta-se para o segundo objetivo da pesquisa: *Compreender como se constroem os processos de identificação dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos na ES, atendendo à proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e às especificidades do contexto organizacional que integram.*

Nesta senda, mobilizamo-nos para conhecer os impactos do contexto organizacional onde os indivíduos desempenham atividades profissionais, na sua construção identitária. Complementarmente às organizações empregadoras, perspetivamos que o contexto mais lato de intervenção se imiscui nas práticas profissionais e experiências laborais. Assim, sob a designação *contextos de trabalho*, focámos de modo integrado as diversas escalas de vivência da atividade profissional (equipa; públicos; organização; território; temática de intervenção; programas e/ou projetos de intervenção). Esta opção sustenta-se na perspetiva da multifocalização da implicação organizacional, que pressupõe que quanto maior a distância dos referentes ou focos de implicação, da organização em si, como no caso dos públicos ou temáticas de intervenção, menor é o impacto deste referente para a implicação

do indivíduo com a organização, no seu todo (Hunt & Morgan, 1994; Tavares, 2011). Dadas as associações entre implicação e identificação organizacionais e o caráter múltiplo dos referentes ou categorias envolvidas nos processos identitários (Tajfel & Turner, 1986; Turner et al., 1987), considerámos que a identificação dos indivíduos com as organizações possui, igualmente, caráter multifocal. Esta abordagem permite, complementarmente, captar a perceção dos sujeitos quanto à distintividade e à unidade e coesão das organizações, tidas como fatores coadjuvantes da identificação organizacional (Campbell, 1958; Tavares, 2011). Nesta ótica, aprofundamos as conceções dos entrevistados sobre as estruturas, estratégias e práticas organizacionais e analisamos os processos de envolvimento e identificação associados aos contextos de trabalho.

Uma vez que quer a identificação, quer a implicação organizacional se relacionam com a manifestação da atitude de satisfação no trabalho (Tavares, 2011), quisemos, antes de mais, conhecer as funções atualmente desempenhadas pelos atores. No plano objetivo, interessou-nos a abrangência das funções desempenhadas, dada a centralidade do conteúdo do trabalho nas investigações sobre os fatores que influenciam a implicação (Gilsson & Durick, 1988; Tavares, 2011), e no plano subjetivo, *o grau de realização* que a atividade profissional permite aos entrevistados.

Realização com as funções desempenhadas

A maioria dos sujeitos destaca como experiências profissionais que lhes permitiram maior realização, as que correspondem aos seus contextos de intervenção prediletos e/ou nos quais têm mais experiência. Num primeiro raciocínio, depreendemos que esta tendência poderia significar que a temática e o público preferencial de intervenção tem um forte impacto na realização profissional dos entrevistados, dando-se, por isso, uma subvalorização do contexto organizacional. Verificámos, porém, que tal lógica não emerge dos discursos da maioria dos sujeitos, podendo evidenciar-se apenas parcialmente nos relatos de *Terra*, cuja predileção pela educação e adultos é profusamente enfatizada.

Terra: destas faixas etárias todas, já sei de qual é que eu gosto, que é a idade adulta, sem dúvida, estes oito anos a trabalhar com As Novas Oportunidades, permitiu-me conhecer muitos adultos diferentes, completamente, histórias de vida fantásticas, percursos profissionais e pessoais estrondosos, e definitivamente, pelas pessoas, este último projeto também valeu a pena, muito!

Ao analisar a *realização*, tivemos em conta algumas variáveis consideradas relevantes na bibliografia: o conteúdo do trabalho e as características das funções (Hackman & Oldham, 1980); as condições de trabalho, entre as quais o vínculo laboral; o nível de equilíbrio das relações de poder no contexto de trabalho (Drake & Mitchell, 1977); o reconhecimento do trabalho profissional por parte dos superiores hierárquicos (Hackman & Oldham, 1980); e ainda, a opinião dos sujeitos sobre o serviço, projeto ou programa social em que se enquadram.

O grau de realização dos entrevistados com as suas funções varia entre a realização plena e a realização limitada, passando por um nível intermédio de realização condicionada.

A realização plena, manifesta por *Ceres*, *Urano*, *Neptuno* e *Plutão*, corresponde às situações em que não se apresentam constrangimentos laborais, organizacionais ou contextuais à realização profissional, sendo enfatizadas as dimensões de trabalho mais valorizadas. Neste primeiro testemunho, para além das características da função e do conteúdo do trabalho, são focados aspetos contextuais, como a equipa de trabalho e os contextos geográficos de intervenção.

Neptuno: a xxxx no YY é muito rico porque é, enfim, uma fonte de novidade e de criatividade e de projetos que se vão desenvolvendo, e que também está num momento explosivo, em termos de desenvolvimento do próprio YY e dos projetos que se desenvolve, e por isso, trabalhando com uma equipa, que é muito próxima, muito rica, muito experiente, muito preparada, isso também é muito bom, e em si, a xxxx da Guiné Bissau, da guiné Bissau mas também em Portugal, é um projeto com que eu me identifico imenso, do ponto de vista do projeto em si, acredito muito neste projeto, e por isso, é muito, muito bom e rico poder estar nele – com desafios grandes, como por exemplo, também esta parte de que eu gosto, que é a cooperação internacional, e por isso, com esta possibilidade de replicar na Guiné Bissau, o poder acompanhar o projeto noutros sítios que não seja em Portugal, também me entusiasma muito!

Urano e *Plutão* destacam o reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos, articulando as necessidades de autoestima com as de auto-realização (Maslow, 1954).

Urano: ali, eu sinto que acreditam muito no meu trabalho, que me dão liberdade para fazer aquilo que eu acho melhor, e que, tenha eu a ideia que tiver, por mais absurda que me pareça a mim, eu do outro lado tenho ... olha, se calhar até é absurdo, mas vamos tentar ... Portanto, tenho sempre alguém, quer a presidente, quer o vice-presidente, o tesoureiro, portanto, toda a gente, a direção, a assembleia geral, toda a gente, que, logo que eu penso em alguma coisa, eles são logo os primeiros a dizer, avança, vamos, e nós vamos fazer isso contigo, vamos ajudar (...)

Plutão: há uma real preocupação para que haja boas condições de trabalho e para que a pessoa se sinta motivada para trabalhar e para desenvolver um bom trabalho! (...) Nós trabalhamos bem, e é reconhecido! Isso para mim sempre foi muito importante! (...) acho que há muito esse reconhecimento por parte das chefias da instituição (...) Pronto, temos aqui um trabalhador, realmente são-lhe dadas as condições para que possa desenvolver um bom trabalho, e efetivamente propor projetos que ache interessantes, é-lhe dada sempre essa abertura!

Plutão salienta que o conteúdo do trabalho e a sua relação com o contexto de trabalho têm mais impactos na sua realização do que a recompensa salarial, o que corrobora, parcialmente, investigações anteriores (Herzberg, 1966; Hackman & Oldham, 1980).

Plutão: eu quando percebi que gostava desta área e que queria ficar a trabalhar nesta área, fui muito também porque eu percebi, se calhar, nesta área, nunca vou chegar ao patamar de rendimentos como se estivesse a trabalhar numa grande empresa, mas se eu estiver a trabalhar num sítio, em que eu realmente me identifico, e me sinto bem e gosto do que faço, isso será muito mais importante do que, se calhar, estar a ganhar muito mais!

Já *Ceres* destaca a autonomia, a metodologia de intervenção e os seus resultados, o que nos remete para a importância comprovada do conteúdo da função e o conhecimento dos resultados no fomento da satisfação (Alcobia, 2011).

Ceres: foram os resultados, não é, da intervenção, depois era esta possibilidade de termos autonomia para fazer, e não estar dependentes da hierarquia, o que muitas vezes acontece nas instituições aos vários técnicos, era o modo da intervenção de ser diferente, não é, de haver aqui uma certa inovação no modo de intervenção (...).

A segunda posição representa uma realização condicionada, sendo manifesta por *Marte*, *Júpiter* e *Saturno*, que embora apontem constrangimentos, ou condicionamentos externos, alcançam uma realização significativa no exercício das suas funções.

Marte e *Saturno* destacam os impactos do seu trabalho nas vidas dos jovens com quem interagem como principal fator de realização, destacando o primeiro a utilidade da sua função, e a segunda a articulação de competências diversificadas no seu desempenho profissional.

Marte: Nós todos temos (...) memórias de facto nos marcaram (...) aquelas pessoas estavam ali, os rostos estão presentes, há uma luz que envolve aqueles rostos, não é? nós corremos o risco de ter este papel, para o bem ou para o mal, porque entramos nesta altura das vidas deles (...) é uma responsabilidade muito grande! Isto é aquilo que mais me realiza, porque faz-me sentir útil no trabalho que desempenho! (...) é a sensação de estar a ser útil (...) na perspetiva deles, isto é, quando eles me dizem que a minha ajuda foi importante, ou quando eu sinto que de fato a minha ajuda foi importante (...).

Esta última destaca o treino de competências que não considera ter desenvolvido suficientemente, até então, e às quais associa o papel de mãe, que nas suas palavras “ainda” não desempenha.

Saturno: porque é diferente trabalhar com um jovem ... ou até mesmo... pela primeira vez, eu aqui senti que fui colocada à prova ao nível da autoridade, por exemplo! (...) Eu estou a trabalhar com um grupo de jovens em que tenho de ter, eu ainda não sou mãe, mas em que por vezes tenho de ter esse papel de imposição de regras, de aplicação de castigos, e isso é um pouco, lá está, é uma dificuldade que em termos de personalidade eu tenho (...).

Júpiter destaca a sua preferência pela dimensão relacional do trabalho de intervenção, apontando a burocratização como um constrangimento, mas enfatizando a proatividade da organização como fator potenciador de realização.

Júpiter: hoje sinto-me com saudades do terreno! Sinto ... às vezes, sinto necessidade de voltar ao terreno! Porque cada vez mais temos mais burocracia! (...) Por outro lado, eu acho que ... não é que os problemas tenham aumentado, mas complexificaram-se! A gente às vezes...temos que planificar melhor ... a gente já planificou, mas depois, o que estava planificado não resultou porque aconteceu isto e isto e isto (...) nós também procuramos estar sempre abertos a projetos, porque é isso que nos mantém vivos, que faz com que nós possamos introduzir a mudança (...).

Por último, *Mercúrio*, *Vénus* e *Terra* demonstram uma realização limitada, pois, o peso dos constrangimentos limita seriamente a realização profissional. Todos eles destacam a dimensão

relacional da intervenção, valorizando *Terra* os impactos da mesma nas pessoas envolvidas, enquanto *Vénus* relativiza os mesmos.

Mercurio: para mim, o momento mais gratificante é o momento em que saímos para visitas, e em que o atendimento é, por exemplo, feito na casa da pessoa, eu sinto o cheiro da casa da pessoa, vejo os livros que ela tem, ou os livros que ela não tem, isto não no sentido de saber se ela tem ou não, mas no de perceber àquilo a que ela se agarra, se tem a fotografia de quem, ao lado da cama, e acho que aí o trabalho torna-se muito melhor (...).

Vénus: O facto de eu ter terminado a licenciatura há um ano e qualquer coisa, pronto, se for por aqui, e olhando à idade que eu tenho, vinte e três, há realização (...) Só que, ao contrário, por exemplo, do desenvolvimento comunitário, é só isto! Cada jovem é um jovem, é verdade. Mas depois é só aquilo, ele tem de estar ali, ou está bem, ou está mal, e eu posso contribuir para isso, mas depois ... eu, sinceramente, já me imaginei a trabalhar ali cinco anos, e ... foi só isso, só trabalhei ali cinco anos, não sei, acho que para mim de certa maneira já se está a esgotar!

O quadro 22 sintetiza os níveis de realização profissional dos atores com as atuais funções.

Indicadores	Posições	Sujeitos
Grau de Realização com as atuais funções	Realização Plena	Ceres, Urano, Neptuno e Plutão
	Realização Condicionada	Marte, Júpiter e Saturno
	Realização Limitada	Mercurio, Vénus e Terra

Quadro 22 - Realização dos entrevistados com as funções desempenhadas

Independentemente da correlação positiva entre a satisfação no trabalho e a identificação organizacional (Hogg, 1992; Alcobia, 2011), o indicador acima analisado é insuficiente para compreender o lugar das organizações na construção identitária dos sujeitos, pois é fragilizado por aspetos como: a relativa autonomia que possa caracterizar as funções, a segmentação mental de esferas da experiência laboral, ou, o peso de outras esferas de vinculação como a carreira, ou o grupo profissional (Tavares, 2011).

Os restantes indicadores considerados no desenho da entrevista foram úteis para robustecer esta análise, particularmente, o *grau de envolvimento* e o *grau de identificação com o contexto de trabalho*; o *grau de apropriação* e o *grau de envolvimento na construção da cultura organizacional*; o *grau de envolvimento no dia-a-dia e na história da organização*; e o *grau de participação nos diversos níveis da gestão organizacional*.

Porque a percepção antecede qualquer interação, sendo estruturante do desenvolvimento de atitudes e representações (Moscovici, 1988; Neves, 2011), nomeadamente, do envolvimento e da identificação

organizacional, consideramos fundamental conhecer a percepção dos indivíduos sobre as estruturas, estratégias e práticas organizacionais.

Percepção geral sobre as organizações

Apresentamos, então, no quadro 23, as percepções dos sujeitos quanto *ao desenho* das estruturas organizacionais, seus modos de governança, processos de tomada de decisão, e estratégia. Estas dimensões, particularmente, as estruturas organizacionais, a governança, as relações de poder e os processos de tomada de decisão têm sido consideradas nos estudos sobre implicação organizacional, não se distanciando dos processos de identificação organizacional (Tavares, 2011).

Dimensões organizacionais	Visões	Sujeitos
Desenho das estruturas organizacionais	Estruturas flexíveis ou orgânicas	<i>Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno e Plutão</i>
	Estruturas parcialmente flexíveis	<i>Ceres</i>
	Estruturas com algumas vicissitudes	<i>Mercúrio e Marte</i>
	Estruturas rígidas ou burocráticas	<i>Vénus e Terra</i>
Modos de governança	Processos democráticos de governo	<i>Ceres, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno, e Plutão</i>
	Limitações na democraticidade	<i>Mercúrio e Marte</i>
	Ausência de democraticidade	<i>Vénus e Terra</i>
Processos de tomada de decisão	Processos abertos e flexíveis	<i>Urano e Plutão</i>
	Abertura, mas com diferenciação hierárquica	<i>Ceres, Júpiter, Saturno e Neptuno</i>
	Processos concentrados no topo da hierarquia, mas com auscultação	<i>Mercúrio e Marte</i>
	Processos totalmente concentrados na hierarquia	<i>Terra e Vénus</i>
Estratégia	Totalmente positiva	<i>Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno e Plutão</i>
	Parcialmente positiva	<i>Mercúrio e Ceres</i>
	Tendências evolutivas negativas	<i>Marte</i>
	Totalmente negativa	<i>Vénus e Terra</i>

Quadro 23 - Percepção geral sobre as organizações empregadoras

Verificámos, pois, que cinco dos entrevistados, *Júpiter*, *Saturno*, *Urano*, *Neptuno* e *Plutão*, consideram enquadrar-se em estruturas flexíveis ou orgânicas (Burns e Stalker, 1961).

Saturno: acho que a questão da informalidade é mesmo, marca a ZZ! Porque eu conheço outras instituições, também, e pronto, mesmo até agora no PIEF, que conheço colegas que trabalham noutras instituições e que nós percebemos que há uma questão, a questão das hierarquias! Não existe aqui! (...) não há técnicos de primeira... somos todos iguais, e acima de nós está só a direção!

Júpiter: “a casa é assente, portanto, tem a direção, depois estou eu como diretora técnica e gestora da qualidade, portanto, trabalhamos mais ou menos no mesmo nível, e depois tem as coordenadoras de setor, das respostas sociais, portanto, cada um à sua dimensão tem as suas responsabilidades, por conseguinte é uma instituição muito democrática (...).

O entrevistado *Ceres* identifica alguma flexibilidade na estrutura organizacional, no que toca à gestão da intervenção por projetos, que nos remete para uma estrutura divisionalizada (Mintzberg, 2010 [1979]), ainda que com uma descentralização acentuada:

Ceres: isso é um bocadinho ... tem uma filosofia um bocadinho diferente, porque nós apesar de estarmos inseridos na ZY, acabávamos por ser muito autónomos, e acabávamos por ter uma autonomia em relação à instituição!

Mercúrio e *Marte* consideram que existem vicissitudes próprias ao desenho e operacionalização da estrutura organizacional. O primeiro salienta a arbitrariedade de algumas orientações e procedimentos, e o segundo o carácter ausente da cúpula da organização.

Mercúrio: houve uma fiscalização ... a instituição é avisada previamente que vai haver uma fiscalização! (...) Tive de fazer os registos todos à pressa, em dois dias (...) a abertura, convém que seja uma abertura de responsabilização, não de desresponsabilização! E eu acho que existe essa abertura, pelo que percebi, de responsabilização, ou seja, os técnicos têm espaço para contribuir para o melhor da instituição, para aquilo que as definições institucionais não conseguem alcançar, porque é demasiado firme, e previsto, mas por outro lado, essas definições podiam ser menos firmes... mais plásticas, mais moldáveis...

Por sua vez, os entrevistados *Vénus* e *Terra* salientam a rigidez das estruturas das suas organizações.

Vénus: acho que é uma instituição que acaba por se fechar em si mesma! Acho que tudo o que funciona com delinquência acaba por ser assim! (...) É o sistema, aquilo é o sistema, e nós, profissionais, é que temos de nos adaptar mesmo ao sistema, e temos de ter a capacidade de perceber o que é que o sistema está a pedir, porque senão, nós é que vamos nos queimar (...).

Terra: nós temos uma diretora, que criou aquela entidade, e depois há as coordenadoras das várias valências, são muitas valências, são muitas coordenadoras! Portanto, a comunicação vem da diretora, chega às coordenadoras, e as coordenadoras passam às suas equipas! Basicamente é assim que a coisa funciona! (...) diretora, coordenadoras e peões!

No testemunho de *Terra* identificam-se características de uma estrutura simples, onde o vértice estratégico tem o papel principal e a supervisão direta é o meio de coordenação mais utilizado (Mintzberg, 2010 [1979]). O de *Vénus* destaca o fechamento organizacional e o carácter impessoal da operacionalização da estrutura, que nos remete para a estandardização.

No que respeita à governança, os primeiros cinco entrevistados acima mencionados, *Júpiter*, *Saturno*, *Urano*, *Neptuno* e *Plutão*, caracterizam as suas organizações por desenvolverem processos democráticos de governo. Coincide nos testemunhos seguintes o uso da palavra liberdade.

Saturno: acho que preza a participação de todos! Todos aqui têm direito a dar a sua opinião, e a apresentarem a sua perspetiva sobre a intervenção ou sobre o projeto, ou sobre (...) há essa liberdade!

Júpiter: eu acho que nós temos muita liberdade para fazermos as coisas dentro daquilo que é a nossa filosofia de vida, portanto, eu considero que somos uma instituição com muita liberdade interna, pronto, e somos muito democráticos, as opiniões de todos são válidas (...)

Ceres, embora só se possa pronunciar sobre o contexto autonomizado do projeto em que colaborou, identifica democraticidade na tomada de decisões.

Já *Mercúrio* e *Marte*, os dois entrevistados que identificam alguma rigidez e/ou vicissitudes na estrutura organizacional, consideram que há limitações na democraticidade da governança organizacional.

Marte: Nós tínhamos a prática de termos conselhos (...) anuais, um pouco para discutir práticas, casos... (...) Mas eu já não me lembro da última vez em que houve um conselho (...)!

Os dois entrevistados, *Vénus* e *Terra* que se enquadram em estruturas organizacionais que designam como rígidas, em conformidade com essa perceção, afirmam que os processos de governança não são democráticos. Expõe *Vénus*: basicamente, tudo o que eu acabo por fazer tem de ter consentimento superior, da técnica superior! Este grau de controlo remete-nos para o *Trabalho Profissional Hierárquico (TPH)* (Caria et al., 2014).

Aprofundando estas conceções, questionámos os entrevistados quanto aos processos de tomada de decisões. Assim, dos cinco entrevistados que consideram que a sua organização é governada de modo democrático, apenas duas, *Urano* e *Plutão* caracterizam como aberta e flexível a generalidade dos processos de tomada de decisão.

Ceres, *Júpiter*, *Saturno* e *Neptuno* afirmam que existe abertura nos processos decisoriais, mas se identificam claramente diferentes patamares de tomada de decisão. No testemunho de *Neptuno*, evidencia-se a perceção de um “controlo político (...) fraco” e um sistema cultural sólido mas implícito”, próprio do *Trabalho Profissional Autónomo (TPA)* (Caria et al., 2014, p. 41).

Neptuno: não sinto, eu, que não faço parte da Direção do YY (...) não sinto que não tomo decisões ou que ... sinto que algumas decisões são tomadas e que eu não participei nelas em determinada altura, mas também me parece, lá está, que neste núcleo duro do YY, e que depois acaba por ser ... por passar a cultura para o resto das pessoas que estão ligadas, não complicam também demasiado isso (...).

Saturno: isso normalmente é ao nível da direção, que tomam... É assim, nós temos a liberdade, eu se souber de algum projeto, tenho a liberdade de o propor e de o apresentar à direção da ZZ, sem problema nenhum (...).

Mercúrio e *Marte* demonstram novamente uma percepção mais negativa do que positiva. O primeiro reafirma a rigidez e a relativa arbitrariedade nos processos decisoriais da organização, que resulta da sua concentração nos postos superiores da hierarquia.

Mercúrio: A forma como isso aconteceu não achei muito poética, porque, imaginemos, estamos a meio das férias de verão, já é difícil arranjar vagas para o próximo ano, e uma semana antes disso acontecer pediram-me que avisassem os pais que o ATL não ia abrir no próximo ano letivo, porque... e nem disseram sequer porquê (...) O ATL foi um bocado ingrato nesse sentido, porque senti que não trataram como deviam as crianças e as famílias!

Confirmando a tendência para a arbitrariedade, relata a coexistência de alguma flexibilidade, tanto maior quanto maior a iniciativa dos profissionais.

Mercúrio: eu, que estou lá há pouquíssimo tempo comparado com as outras pessoas, sinto que consigo ter opinião (...) no que toca à capacidade ou à possibilidade de colaborar nas decisões, eu sinto que a instituição até acaba por ser acessível, se nós assumirmos uma postura de congruência, de maturidade e de responsabilidade, eu acho que ela é facilmente acessível, pelo menos mais que não seja a escutá-la, mas eu tenho sentido isso, porque se ao início eu também sentia que nem sequer opinava, era porque eu me condenava a não ter opinião!

Afirmando a sua discordância com as orientações da intervenção, *Marte* reforça que, apesar de existir comunicação, parte significativa das decisões concentra-se nas posições de chefia.

Marte: É um pouco mais unilateral, digamos assim, embora nós tenhamos, cada um dos três técnicos, os dois educadores sociais e a psicóloga, têm definidos entre si os jovens dos quais são técnicos de relação, isto é, dos quais são os principais responsáveis, e há, no que diz respeito à intervenção, autonomia (...) depois, nas decisões (...) por exemplo, na definição dos projetos de vida dos jovens! Nós procuramos que isto seja sempre, o mais possível, participado por eles, pelos familiares também, mas enfim, neste momento há algumas decisões que são tomadas, que não passam por eles, nem pelos familiares, passam por uma discussão técnica, não necessariamente por uma maioria técnica, enfim... neste sentido, na organização da *hh*, por exemplo, também são questões que neste momento estão na responsabilidade exclusiva da diretora técnica, também na ocupação dos jovens nos tempos livres!

Estes dois atores relatam configurações de orientações do trabalho, nos contextos organizacionais – no que respeita ao controlo externo do mesmo e à participação na tomada de decisões, bem como, às formas de standardização – cujo posicionamento se poderá supor entre o *Trabalho Profissional Hierárquico* e o *Trabalho Profissional Flexível*, na medida em que o controlo externo é forte, mas a centralização parcial (Caria et al., 2014).

Vénus e *Terra* que haviam caracterizado como rígidas as suas estruturas organizacionais e não democráticas as suas formas de governança, em conformidade, apontam a total concentração das

decisões no topo e nos patamares intermédios da hierarquia, sem auscultação dos técnicos sem funções de chefia.

Vénus: Eu já vi situações em que o técnico profissional, realmente, tomou a melhor decisão, numa situação de conflito, o técnico superior achou que não, os dois discutiram, e o coordenador o que disse ao técnico profissional, foi – mesmo que tivesses razão, não digo que não tens, quem és tu para contrariar uma indicação superior?

Dada a articulação lógica entre as formas de governança, os meios de coordenação do trabalho e os referenciais estratégicos partilhados nos contextos organizacionais, incluímos no quadro 23 as perceções dos entrevistados quanto à estratégia organizacional. Verifica-se, novamente, coerência nas posições apresentadas pelos entrevistados.

Um primeiro subgrupo, composto pelos mesmos cinco entrevistados que consideram democrática a governança organizacional, *Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno e Plutão* têm uma opinião globalmente positiva da estratégia desenvolvida pelas organizações em que se inserem, associando-a a princípios de intervenção social que os próprios defendem, como veremos num ponto seguinte.

Saturno: Acho que intervenção as respostas da ZZ são sempre de cariz comunitário, e nós trabalhamos sempre para esta questão da comunitária, trabalhamos para... acho que é muito importante e também nos distingue (...).

Esta entrevistada partilha, contudo, algumas sugestões para a melhoria do equilíbrio entre a estratégia e a estrutura organizacional (Chandler, 1962).

Saturno: acho que uma estrutura como a ZZ, e até, pronto, vivendo em função de projetos, deveria ter (...) mesmo um órgão, que se dedicasse à procura de novos projetos, à procura de financiamentos, à procura de novas respostas...

O sujeito anterior enfatiza o tipo de intervenção preconizado pela organização, enquanto o seguinte se foca na capacidade de manutenção de parcerias intersetoriais.

Neptuno: o YY acho que tem na matriz, a xxxx tem isto, mas o YY, transversalmente, tem isto, que é, uma vontade e uma boa capacidade de estabelecer pontes! E de cruzar, e de falar quer com o mundo empresarial, quer com o mundo do terceiro setor, quer com o mundo do estado, quer com orientações das políticas mais de esquerda, quer de direita (...) Gosta sobretudo e sente na sua vocação e identidade a capacidade de ir buscar o melhor a cada um dos mundos (...).

Plutão indica que a eficácia da estratégia organizacional se demonstra no crescimento da organização.

Plutão: a instituição começou com muito poucas pessoas, e de repente passamos a ter 40 a 50 pessoas a contrato de trabalho! Tivemos assim uma evolução rápida, muito pensada, sobretudo por parte da coordenação e dos órgãos de direção, digamos assim, mas que... começando assim com muito pouca gente, com essencialmente dois projetos, de repente começou a candidatar-se a imensas candidaturas, e a diversificar imenso o seu âmbito de intervenção! Isto, obviamente, tem muito a ver com uma opção estratégica e com uma visão estratégica das pessoas que sempre estiveram à frente da instituição, que

sempre a pensaram e sempre a perspetivaram como um dia chegando a isto (...) Em dez anos, que nós vamos fazer dez anos agora este ano, a instituição cresceu imenso e diversificou imenso!

Outro subgrupo inclui *Mercúrio* e *Ceres* que manifestam uma visão parcialmente positiva da estratégia organizacional. O primeiro considera que a estratégia organizacional, ainda que não esteja atualmente desenvolvida de acordo com os seus princípios, apresenta tendências de aproximação aos mesmos.

Mercúrio: do que eu conheço, acho que existe assim essa intervenção ainda muito infantilizadora, muito baseada num calendário civil (...) parece-me que isso está a mudar, até porque eles estão a procurar obter, não sei qual deles será, mas estão a procurar obter um certificado de qualidade, e com algumas formações, e novas práticas que estão a realizar, eu vejo algumas mudanças, encontro-as entre a equipa técnica e todas as funcionárias do Centro de Dia, e acho que isso traz logo impactos, traz logo impactos! (...) a criação de um *facebook* onde se expõe e se repensa a própria prática, ou seja, (...) está-se a procurar alterar mais que não seja, a forma como se escreve, por exemplo, o plano de atividades, a forma como se definem as pessoas, pensar os termos, pensar os procedimentos, eu acho que isto já é importante, e é muito importante reconhecer, mesmo que seja agora ao final de X anos!

O segundo, ainda que não tenha tido contacto direto continuado com a liderança da organização e com os serviços mais institucionalizados da mesma, tem opinião parcialmente positiva dos modos de intervenção da organização e das metas a que esta se propõe.

Ceres: parece-me que, neste momento, a ZY (...) acaba por se destacar também em relação a outras IPSSs por uma intervenção de qualidade! Em relação por exemplo ao lar do idoso (...), o lar da ZY é um lar de referência!

Outra posição é manifesta pelo entrevistado *Marte* que, conforme já indiciado, considera como desfavoráveis ou negativas as tendências evolutivas da estratégia organizacional. Esta discordância compagina-se com o sentimento de perda de autonomia decisória, ao nível da equipa técnica, que apresentamos acima.

Marte: eu sou muito crítico da evolução da HH nos últimos tempos! Não acho que tenha sido a melhor nem a mais positiva, até naquilo que é o trabalho com os jovens! Sinto que começa a haver um maior distanciamento entre os adultos e os jovens, e eu penso que isto é muito pernicioso! (...) Um aspeto que também me parece pouco positivo, tem a ver com a evolução, no que concerne um certo afastamento que a direção vai tendo das *hhs*⁹³!

Por último, regista-se uma perceção totalmente negativa e crítica sobre a estratégia organizacional. Tal opinião é partilhada pelos sujeitos *Vénus* e *Terra*, que consecutivamente apresentam visões negativas acerca das características organizacionais em foco.

Terra: o que eu vejo, da parte da instituição, cada vez menos preocupação com as pessoas, o que ainda ia salvando era o empenho dos técnicos, e acho que esse tem vindo cada vez menos a crescer, pelo contrário, tem vindo a diminuir, e acho que a instituição contribuiu muito para isso! As orientações, a

⁹³ Entidades de menor escala, enquadradas numa organização-mãe.

postura, as dinâmicas, «agora, somos uma família, temos que nos ajudar», e isso por vezes implica não fazermos o nosso trabalho e fazermos outras coisas (...) Não devia ser assim, não é, porque eu sei que temos bons profissionais!

Vénus: eu acho, acho que ali, a nível de mudança, não há grande escolha, até porque a organização é espanhola, e depois há ali um conjunto de trabalho que é feito em Espanha (...) importam para cá porque é regra (...) limita a intervenção, não é?!

Associadas ao desenho e operacionalização da estrutura organizacional e aos modos de governança, surgem nos discursos dos entrevistados referências às condições de trabalho. Na maioria, são críticas negativas.

Vénus acusa os baixos salários, os horários desfavoráveis e a acumulação de horas extra não pagas.

Vénus: as condições não são as melhores! (...) o meu horário é quinta e sexta das sete e meia às três da tarde, e sábado e domingo das 9:30 às 21:30, de manhã à noite, doze horas seguidas! Primeiro, isto é esgotante, segundo, o salário não é o melhor (...) Isto traz muita instabilidade e acho que as pessoas estão permanentemente à procura de uma coisa melhor!

Marte reporta o corte de regalias e despedimentos.

Marte: Houve já redução de salários a várias pessoas, foram mandados embora os trabalhadores a recibos verdes, não é, primeiro foi isso, depois houve o corte de subsídios de turno aos educadores sociais, que na prática fazem um trabalho por turnos (...) houve algum corte de isenções de horário (...).

E acrescenta que se elaboram avaliações pouco fundamentadas dos técnicos de nível intermédio

Marte: mas aquilo que nos é dado, pelo feedback deles (monitores), é que se sentem injustiçados pelo modo como são avaliados pela direção, em termos gerais, não tanto por nós, nem pela diretora técnica, pela equipa técnica, mas pela direção!

Mercúrio relata situações de *burnout* ou cansaço emocional de alguns trabalhadores.

Mercúrio: o maior defeito é haver pessoas que estão em cansaço emocional e profissional (...) fartas de fazer aquilo, pelo menos daquela maneira, e que contribuem de forma singular, pessoal, porque é feita de pessoas, a instituição, num todo, para o estancamento da definição e da missão da instituição (...).

Terra acusa, mesmo, situações de pressão laboral ou assédio moral.

Terra: Eu tenho 37 anos, e de cada vez que o telefone toca, e se for a diretora, «venha ao meu gabinete», no percurso que eu vou do meu gabinete ao dela, passam-me quinhentas mil coisas pela cabeça! A mim e a todas, não somos diferentes! «O que é que eu fiz, será que eu fiz alguma coisa de mal?», (...) Isto é terrorismo! E não se trabalha bem, nem se trabalha com o empenho devido!

São feitas, também, críticas positivas quanto à continuidade dos trabalhadores contratados, ainda que reenquadrados em diferentes projetos ou serviços (*Terra*), a flexibilidade na gestão dos horários de trabalho (*Plutão*), e o incentivo à formação continuada dos trabalhadores (*Saturno*, *Plutão*).

Todas estas considerações e posicionamentos no contexto organizacional reforçam a compreensão quer do envolvimento, quer da identificação dos sujeitos com as organizações empregadoras,

enquadradas na esfera mais ampla dos contextos de trabalho. Concretamente, permitem distinguir, desde já, três grandes orientações entre os entrevistados: os que sistematicamente manifestam percepções favoráveis das organizações empregadoras – *Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno, e Plutão*; os que manifestam percepções menos polarizadas, que tendencialmente combinam aspetos a valorizar e outros a criticar – *Mercúrio, Marte e Ceres*; e os que sistematicamente demonstram percepções depreciativas das organizações em que se enquadram – *Vénus e Terra*.

Envolvimento nos contextos de trabalho

O envolvimento ou implicação dos entrevistados nas dinâmicas dos contextos de trabalho, constituindo a construção de elos psicológicos de vinculação entre o indivíduo e a organização (Pratt, 1998; Tavares, 2011) não deve ser analisado sem articulação a outras dimensões do relacionamento entre indivíduo e organização, tendo como pano de fundo, o campo do trabalho e das profissões. Concretamente, a definição do posto de trabalho, ou da função; os contextos de trabalho, no âmbito dos quais, destacamos o grau de equilíbrio das relações de poder e o reconhecimento do trabalho profissional por parte dos superiores hierárquicos; e, ainda, as características estruturais da organização têm sido consideradas variáveis explicativas da implicação, para além das características individuais e sociodemográficas (Tavares, 2011). Tendo em conta estas inter-relações, porque nos centramos no foro da “implicação institucional, socioeconómico-política, situada nos estatutos, afiliações e ideologias” (Amado, 2002, p. 370), aliámos à dimensão psicológica, uma dimensão factual e funcional, concretizada nas manifestações de inter-conhecimento e contacto que o exercício dos papéis profissionais proporciona entre os sujeitos e o contexto organizacional, integrando os seguintes fatores: a posição hierárquica; a antiguidade na organização; o grau de proximidade com a equipa de trabalho; o nível de experiência no contexto de intervenção; o grau de proximidade com o público; o grau de familiaridade com o território. Assim, tivemos em conta as evidências de persistência do contexto nas reflexões dos sujeitos; menções a fatores de aproximação, quer aos públicos, quer às temáticas de intervenção, quer aos territórios; e elos de ligação dos sujeitos à estrutura organizacional. Com base nestas premissas, distinguimos no discurso dos entrevistados, três tendências: forte envolvimento; envolvimento moderado e fraco envolvimento.

Na primeira, reúnem-se *Urano, Neptuno, Júpiter e Plutão* que manifestam um forte envolvimento com o contexto, particularmente à esfera organizacional. A maior parte das referências centra-se na vivência das dinâmicas da estrutura organizacional e no conhecimento construído sobre a mesma, focando, também, as atividades desenvolvidas, sua orientação estratégica, a interação com os públicos e restante ambiente externo, ao longo do tempo.

Plutão, tendo desenvolvido identificação organizacional desde o início da sua atividade, considera que recentemente, passou a desempenhar um papel mais interventivo. Isto é, começou a agir em maior conformidade com o forte envolvimento e a elevada identificação organizacional que demonstra (Hogg, 1992), o que é próprio do *Modelo de Empresa* (Dubar, 1997).

Plutão: eu sempre estive envolvida na instituição, porque estou lá desde o início, mas acho que não estava tanto com esta questão de trabalhar com as pessoas, o que é que nós queremos para a instituição ... não, trabalhava mais ao nível de... estou aqui a desenvolver o meu projeto, sei o que a instituição pretende, sei quais são os princípios, sempre me identifiquei com esses princípios (...) acho que (...) nos últimos anos, tenho-me vindo a envolver cada vez mais com esta questão já dos desígnios da instituição (...).

Urano declara uma integração plena no contexto, reforçada pelo reconhecimento do seu papel pelos superiores hierárquicos, reportando a polivalência e a abrangência das suas funções. A forma leve como se expressa, enfatizando a centralidade do seu papel naquele contexto, deixa transparecer que lhe associa uma certa valorização da autoestima (Dutton et al, 1994; Tavares, 2011).

Urano: sinto-me muito integrada, isso sim, e um apoio incondicional da direção! (...) Eu, neste momento, sou um bocadinho, dez em um, ou seja, aquilo abriu há um ano, portanto, é uma IPSS, que está aberta, ou existe, desde 2004, embora só tenha obra, portanto, porta aberta, desde Maio do ano passado (...) eu sou a única técnica, por isso, eu sou assistente social, educadora social, um bocadinho de psicóloga e mais alguma coisa que seja preciso!

Neptuno reporta de modo laudatório a evolução da sua organização, manifestando uma perceção totalmente positiva da organização (Pratt, 1998).

Neptuno: É assim, o *YY* tem crescido muito, em número de projetos, e por isso, consequentemente, também em número de RH e de públicos e áreas onde opera (...) neste últimos tempos, o *YY* tem-se desenvolvido muito, fruto, obviamente, de uma equipa e duma liderança, também, em particular do *GH*, que é o Presidente, mas depois de uma equipa, que é bastante preparada e com muito, muita capacidade de dar novas ideias e de, enfim, concretizar, e felizmente tem tido aprovações de projetos para poder concretizar, também, aquilo que tem idealizado!

Por último, *Júpiter* reflete na primeira pessoa do plural sobre o futuro da organização que dirige. Esta total inserção do sujeito no coletivo, a entrega com que expressa as preocupações coletivas, comprometendo-se com os projetos de mudança, revela não só vinculação, mas ação em conformidade com a mesma.

Júpiter: Bom, nós, neste momento, atualmente a instituição está numa encruzilhada porque nós estamos num edifício, que (...) neste momento, (...) não está em conformidade com a nova legislação (...) portanto, neste momento, a própria direção está a tentar agilizar formas de nós contornarmos esta situação, porque efetivamente nós vamos ter que encontrar outra solução! (...) Vamos ver quais são os desafios que nós vamos ter de nos colocar a nós mesmos! Mas que vamos ter, vamos!)

Parece, assim, que este primeiro subgrupo se aproxima mais de uma implicação organizacional global (Hunt & Morgan, 1994), bem como, de uma construção identitária próxima ao *Modelo da Empresa* (Dubar, 1997), associado ao *modelo da negociação* (Sainsaulieu, 1988).

Uma segunda posição, tomada por *Saturno*, *Terra*, *Mercúrio*, *Ceres* e *Marte* corresponde a um grau de envolvimento moderado. Aqui, a interação e as relações desenvolvidas com os colegas de trabalho e/ou com os públicos tornam-se mais relevantes, particularmente para aqueles (*Terra*, *Mercúrio*, *Marte*) que se sentem menos confiantes e/ou menos confortáveis na sua posição hierárquica, devido a dinâmicas relacionais com os seus superiores, a características próprias da estrutura organizacional, e/ou à recenticidade da sua atividade laboral.

Ceres demonstra uma perceção positiva da organização e valorização do modo flexível como a sua equipa se integrou na organização, no entanto, porque o seu contacto com a restante estrutura organizacional era limitado, também o foi a sua vinculação.

Ceres: o envolvimento era positivo (...) mas não era um envolvimento muito do dia-a-dia, muito presente (...) tínhamos luz verde para atuar, esta confiança! (...) foi uma participação muito autónoma, as coisas iam acontecendo, eu ia-lhes dando informação, mas não havia aquele envolvimento diário (...) porque acabávamos também por estar, e talvez também por isso (...) estávamos numas instalações fora da instituição, embora outras valências também estivessem fora ...

Marte expõe a sua proximidade ao público como principal fator de envolvimento, denotando alguma valorização da autoestima pela responsabilidade percebida no seu papel profissional (Dutton et al., 1994; Tavares, 2011).

Marte: E portanto, esta forma quase pessoal de relacionar-me com aqueles utentes, e os laços que vão ficando, sobretudo da parte deles, que nos valorizam, eu penso que é muito importante! (...) entramos na vida deles, num momento extraordinário da vida dos seres humanos, que é adolescência, portanto, eles vão-se lembrar de nós, para o bem ou para o mal, eles vão-se lembrar de nós, e portanto, eu sinto que isto é uma responsabilidade muito grande!

Saturno demonstra o seu envolvimento, no modo como percebe e mobiliza as diferentes potencialidades da estrutura organizacional (Tavares, 2011).

Saturno: eu tento sempre utilizar as respostas, independentemente do projeto em que esteja, utilizar as respostas, lá está, a questão da maximização dos recursos, mesmo agora, estando no PIEF, se souber, lá está, há a orquestra comunitária, havia um jovem na turma, (...) que gostava da música, e que tinha essa curiosidade, então, levei-o à orquestra comunitária.

Contrariando os resultados de algumas pesquisas (De Cottis & Summers, 1987; Meyer, 1997; Tavares, 2011), *Mercúrio* expõe que considera o ambiente de trabalho mais importante do que a natureza das tarefas desempenhadas.

Mercúrio: Porque aquilo que até agora eu senti, e não me quero considerar aqui um *expert*, mas é que numa profissão na área social, ou em qualquer outra área, aliás, mais do que a tarefa que eu tenho para cumprir, o ambiente onde eu trabalho, a forma como eu estou com os meus colegas, é muito mais determinante naquilo que eu sinto de qualidade, de satisfação com o meu trabalho do que propriamente a tarefa!

Contextualizando esta convicção na sua experiência própria, caracteriza as relações entre pares, e a importância destas para a sua integração na organização e explica o modo de interação com os colegas de trabalho, que considera favorecer uma aproximação intersubjetiva (Amado, 2002).

Mercúrio: mas efetivamente dou-me a conhecer como sou (...) exponho as minhas fraquezas e ao mesmo tempo tento confortar as pessoas quando elas também se mostram mais fracas ou se mostram mais incapazes (...) acho que a relação que eu fui criando sempre foi pacífica, tranquila, na brincadeira, de, quando o ambiente está pesado pôr ali uma musiquinha (...) há coisas que são... parecem parvas mas eu acho que é simpático, tem consequências positivas na forma como as pessoas se relacionam comigo!

Destaca, ainda, a influência que a questão de género teve na sua integração na equipa de trabalho, sendo o trabalho social um contexto de grande feminização.

Mercúrio: o facto de ser homem, e de ser a primeira pessoa no centro de dia, homem, a primeira no ATL, homem, o primeiro profissional homem na instituição! Isso também teve impactos curiosos (...) há ali alguns comportamentos que são interessantes de aperceber! Esse foi o ponto um, acho que fui discriminado positivamente por ser homem!

Dentro deste subgrupo, *Terra* é a entrevistada que apresenta um envolvimento mais ténue, no entanto, evidencia familiaridade com o território e elos de vinculação a duas escalas micro dentro do contexto organizacional: a equipa de trabalho e os públicos. Destaca o carácter fulcral das relações interpessoais estabelecidas entre a equipa de trabalho, nomeadamente, como forma de apoio perante a pressão laboral. O testemunho abaixo relata, com particular entusiasmo, a participação da equipa na realização do seu projeto de mestrado.

Terra: todos os dias eu tinha qualquer coisa para contar aos colegas, à hora de almoço, olha, fiz isto, aprendi isto, li isto, disseram isto, isto claro que muda, não é, e mudou, a mim mudou-me, e acho que consegui também, trazer algumas coisas interessantes para a equipa, até porque a equipa foi, digamos, a minha amostra para desenvolver o resultado, portanto, eles também tiveram de refletir e muito, sobre isto de sermos educadores de adultos!

A sua relação de proximidade com o público a que se dedicou, expressa-se em exemplos como o que se relata a seguir.

Terra: Por exemplo, eu tive um polícia, um agente, que fez o 12º, depois foi para a faculdade Fernando Pessoa fazer Psicologia, e depois, quando eu estava no mestrado, entrou ele também no mestrado! E era giro, mandava-me fotografias dele trajado, com os filhos orgulhosos, isto é uma delícia, não é?!

Evidenciando a sua antiguidade na organização, revela preocupações com o futuro da mesma, chegando a enunciar algum sentimento de pertença, nomeadamente ao falar na segunda pessoa do

plural, que acaba por substituir pela terceira pessoa do plural, evidenciando a parca participação nas tomadas de decisão.

Terra: a entidade em si, acho que já criou raízes para se manter (...) acho que a instituição está já enraizada e forte. Agora, gostava que se mantivesse e durasse (...) o trabalho junto da comunidade, porque eu acho que sempre podemos fazer mais... sempre, tenho a certeza absoluta que podemos fazer mais e melhor! Basta querermos, ou quererem!

Porém, esta última transcrição esclarece que o peso de qualquer implicação a outras escalas, não é suficiente para que a relação da entrevistada com a organização, se não resuma a uma questão laboral.

Terra: Preciso de um emprego, preciso de um ordenado, de outra forma já tinha ido embora! Estou ali um dia após um dia, todos os dias são diferentes, pode vir sempre uma orientação diferente, pode sempre alguma coisa mudar, nada está seguro, eu sei que cá fora a conjuntura também é esta, mas é impressionante a instabilidade, emocional, mesmo, que se tem ali dentro! (...) Portanto, eu ali, é basicamente o lugar onde eu vou buscar o meu rendimento, atualmente é isso, e onde mantenho três grandes amizades! Mais nada!

Exprime, pois, uma implicação de continuidade, que não se aproxima da identificação (Allen & Meyer, 1990), revelando uma valorização instrumental da ocupação profissional. Tal característica inclui-se no *modelo de retraimento* (Sainsaulieu, 1988), ou da *Identidade de Fora-do-Trabalho* (Dubar, 1997). No entanto, não consideramos que *Terra* se aproxime desse modelo, pois apresenta forte valorização da formação e forte identificação com aos grupos de referência deste campo profissional, bem como, forte interdependência entre a sua *identidade pessoal* e a *identidade estatutária* (Stets & Burke, 2001).

O segundo subgrupo demonstra, assim, focalizar a sua vinculação em escalas mais micro do contexto organizacional, particularmente, as equipas de trabalho e os públicos, o que os afasta mais da organização, em si (Hunt & Morgan, 1994).

A última posição, defendida por Vénus caracteriza-se por um grau de envolvimento fraco. A transcrição infra revela como este ator define a sua relação com a organização, percebendo-se o peso do reconhecimento do trabalho por parte dos superiores hierárquicos (Tavares, 2011).

Vénus: Não sei, eu como digo sou mais um técnico! (...) trabalho é uma troca mútua, mas ela (a organização) também não tem mais nada a dar, não me dá margens disso, não me dá, pelo menos, esperanças disso, e eu também aprendi que não vale a pena estar a dar tudo! Sinceramente, também não estou assim tão desesperado para estar a dar tudo por um sítio, que depois, se calhar, nem me reconhece!

Demonstra, pois, que a ausência de reconhecimento cria uma situação de *Bloqueamento* que resolve num conflito interno, afastando-se do contexto organizacional, com uma postura crítica e auto-valorizante, o que é típico da *Identidade em Rede* ou *Identidade Incerta* (Dubar, 1997). Relativamente

às relações entre colegas, afirma que não existe espírito de equipa, nem sentimento de pertença, dada a instabilidade do contexto laboral, no qual a entrada e saída de profissionais é recorrente.

Vénus: Neste momento não há esse sentimento, porquê? Cheguei o ano passado, e até me posso dar muito bem com aqueles que chegam agora, mas não fizeram formação comigo, e além disso (...) um chegou este mês, outro chegou há seis, é um bocado cada um por si...

Verifica-se, pois, que este entrevistado não apresenta elos psicológicos de envolvimento com a organização, manifestando interesse em abandoná-la.

Identificação com os contextos de trabalho

Analisando o grau de identificação com os contextos de trabalho, em ótica análoga à utilizada para o envolvimento, tivemos em conta os fatores potenciadores ou obstaculizantes dos processos de identificação, tais como: a perceção dos entrevistados sobre os contextos e as organizações em particular; a perceção de unidade e coerência interna da organização, na qual destacamos o grau de equilíbrio das relações de poder no contexto de trabalho e o reconhecimento do trabalho profissional por parte dos superiores hierárquicos; o carácter distintivo da mesma e os termos da sua comparação com outras entidades; a importância da organização na autodefinição do sujeito, nomeadamente, os seus impactos na autoestima deste (Pratt, 1998). Centrando-nos na esfera da “implicação institucional, socioeconómico-política, situada nos estatutos, afiliações e ideologias” (Amado, 2002, p. 370), explorámos as manifestações de inter-conhecimento e contacto que o exercício dos papéis profissionais proporciona entre os sujeitos e o contexto organizacional, integrando os seguintes fatores: a posição hierárquica; a antiguidade na organização; o grau de proximidade com a equipa de trabalho; o nível de experiência no contexto de intervenção; o grau de proximidade com o público; o grau de familiaridade com o território. Porque perspetivamos os contextos de trabalho, numa aceção ampla, integrando as várias escalas de vivência da atividade profissional, no trabalho social, por analogia com a ótica da implicação multifocada (Hunt & Morgan, 1994), consideramos fundamental clarificar a que escala se geram os referenciais identitários. Focámos a intensidade destes referenciais, bem como, a quantidade de menções a situações, perceções ou reflexões obstaculizantes do aprofundamento dos processos de identificação. Com esta matriz de análise, verificámos, entre os entrevistados, a existência de quatro níveis de intensidade de identificação: muito forte; forte; moderada e fraca.

Um primeiro subgrupo manifesta um grau de identificação muito forte com os contextos de trabalho, sendo composto pelos mesmos quatro indivíduos que apresentam um forte envolvimento (*Júpiter, Urano, Neptuno, Plutão*). Pode associar-se o posicionamento destes sujeitos ao modelo de *Identidade*

de Empresa (Dubar, 1997), associado ao *modelo da negociação* de Sainsaulieu (1988), ambos contextualizados em situações de reconhecimento das identidades assumidas.

A pertença organizacional é sentida como “orgulho”, ou “honra” e “alegria”, o que se compagina com a associação entre a possibilidade de aumento da autoestima pela pertença organizacional e o desenvolvimento da identificação organizacional pelos indivíduos (Pratt, 1998).

Júpiter: eu tenho orgulho em pertencer a esta organização! (...) porque me revejo nela, também, revejo-me nos princípios que ela apregoa, revejo-me naquilo que ela defende (...) porque de facto é uma instituição que dá muita liberdade para nós sermos aquilo que queremos ser dentro dela (...).

Este sujeito tende para uma identificação por afinidade, ao afirmar a sua proximidade aos princípios organizacionais e liberdade que sente «para ser quem» é dentro da organização (Pratt, 1998).

Neptuno: É uma honra muito grande, é uma alegria muito grande trabalhar no YY! (...) a maior parte dos projetos que o YY tem neste momento, são projetos que têm uma componente de inovação e de uma diferenciação bastante razoável e grande face a qualquer ... às coisas que existem! Por isso, só me posso sentir orgulhoso, por outro lado, revejo-me também muito na missão do YY e na equipa do YY! Acho que é gente que tem imenso nível!

Este entrevistado revela aproximar-se de um processo de identificação por auto-enaltecimento, ao destacar como diferenciação positiva, o carácter inovador das respostas da sua organização (Tajfel et al., 1971).

Para *Urano*, a pertença organizacional é vista como um “desafio”, um teste às suas capacidades que permite o desenvolvimento do seu potencial (Maslow, 1954), tendendo a enaltecer a sua autoestima (Pratt, 1998). Demonstra, também, a homologia entre o crescimento da organização e o seu desenvolvimento profissional, em termos de realização (Maslow, 1954), demonstrando a correlação entre satisfação e identificação (Mathieu, 1991).

Urano: É mais um desafio, é um desafio muito grande por ser uma coisa que está a começar, é um desafio ainda maior por ser uma coisa que está a começar num sítio, onde eu moro (...) nós começamos com poucos utentes, não é, e depois, as coisas têm vindo a crescer devagarinho, muito devagarinho, mas têm vindo a crescer! A par desse crescimento, cresce o meu trabalho, mas cresce também a minha satisfação porque acabo, não é, por me sentir mais realizada por ter mais utentes, por ter mais pessoas, tem o outro lado, que tenho muito mais trabalho do que o que tinha, mas faz parte!

Esta entrevistada apresenta uma perceção positiva da organização, nomeadamente da sua liderança, aspeto que é considerado um fator que promove a identificação organizacional (Pratt, 1998).

Plutão declara trabalhar com “espírito de missão”, relevando por um lado, uma implicação moral (Allen & Meyer, 1990), um dever de lealdade que decorre de uma perceção extremamente positiva da sua organização, na qual se integram os fatores de prestígio (Fombrun, 1996), e atratividade. A estes fatores relacionados com a identificação por enaltecimento, acrescenta-se a manifestação de

aumento da autoestima que a pertença organizacional provoca nesta entrevistada (Dutton et al, 1994; Tavares, 2011).

Plutão: é uma identificação em termos profissionais, mas também em termos muito pessoais! Significa que faço um trabalho, que por vezes ... obviamente... faço trabalhos que me motivam, outros que me motivam menos, mas acho que tenho muito aquele espírito de missão, sinto isso, sinto que tenho muito o espírito de missão para com a instituição, porque gosto do trabalho (...) acho que estou a construir algo que tem significado e que tem futuro, e como pertencendo a alguma coisa que estou a construir, de que faço parte, e que tem significado, acho que é bastante importante e pronto, onde principalmente desenvolvo um bom trabalho, significa muito, pelo menos para mim!

Transcreve-se abaixo uma última expressão reveladora da profundidade do grau de identificação, quando *Júpiter* chega a usar a primeira pessoa do singular, substituindo-se à organização, ao relatar o envolvimento da mesma na rede social.

Júpiter: acho que tenho boas relações! Esta semana, por exemplo, eu faço parte, quer dizer, a XZ faz parte da rede social, do grupo executivo! Nós estivemos no projeto piloto, quando foi a construção da rede social, e nós estivemos, quer dizer, a organização esteve no projeto piloto (...).

Esta entrevistada revela que, não apenas os valores organizacionais lhe são auto-definidores, como as próprias práticas e pertenças organizacionais lhe são auto-referenciais (Pratt, 1998), o que a leva a adotar atitudes de solidariedade e cooperação, favorecendo a coesão social da organização (Hogg, 1992).

Sistematizando, este primeiro subgrupo, situando-se entre a identificação por afinidade e a identificação por auto-enaltecimento, demonstra uma grande proximidade identitária aos contextos de trabalho e particularmente, às organizações empregadoras, visto que destacam como referentes identitários: a estratégia organizacional e as formas de governança; os princípios e a qualidade da intervenção.

Uma segunda posição corresponde a um grau de identificação forte, não tão elevado como o anterior, mas com intensidade significativa, sendo defendida por *Saturno*, que apresentava moderado envolvimento. A identificação prende-se a dados fatuais, visto que a sua trajetória se cruza com aquele contexto pela segunda vez, mas também a sustenta em aspetos valorativos, como os princípios de intervenção.

Saturno: para mim tem um significado muito especial, porque eu estagiei aqui! E na altura, quando fiz o estágio, eu senti logo a diferença de trabalhar na ZZ e de trabalhar nos outros espaços em que trabalhava! (...) E depois vim para a ZZ, onde os funcionários eram novos, tinham também uma perspectiva de intervenção que se assemelhava à minha, que em termos de práticas, eu também via também a diferença, e gostei, e marcou-me, estive aqui um ano e gostei muito!

A referência à comparação entre a sua perspectiva de intervenção e a dos colegas de trabalho, aponta para uma identificação por afinidade (Pratt, 1998), porém, os termos de comparação entre esta organização e as restantes apontam para algum favorecimento do endo-grupo (Tajfel et al., 1971).

Saturno: É assim, a ZZ, neste momento, eu acho que é uma instituição mesmo de referência, ao nível da freguesia (...).

No entanto, apresenta algumas preocupações quanto a determinadas opções estratégicas, que podem ser vistas como obstaculizantes do aprofundamento dos processos de identificação, demonstrando a postura crítica associada aos processos de *Identidade em Rede* ou *Identidade Incerta* (Dubar, 1997).

Saturno: parece-me que a ZZ poderia lucrar mais, primeiro, se tivesse serviços, que a questão da sustentabilidade aqui ... porque é assim, os projetos acabam, e a ZZ acaba, é um bocado assim, pronto! E isso ... assim em alguns momentos, de uma forma mais superficial, eu já levantei essa questão, não é?! Mas essa é a realidade que a ZZ vive há quinze anos! Até agora as coisas têm corrido bem, tem havido financiamento, tem havido necessidades que o justifiquem, mas para a população ... a população é que se ressentem! Além dos funcionários poderem ficar desempregados ou não, em função do término ou não do projeto, acho que a população é quem sofre mais!

O terceiro subgrupo expõe uma identificação moderada com o contexto de trabalho, sendo composto por três entrevistados que expressam envolvimento moderado: *Mercúrio*, *Marte* e *Ceres*. Aqui, assumem particular relevância as representações e situações obstaculizantes do aprofundamento dos processos de identificação. Na medida em que demonstram a flexibilidade identitária dos sujeitos e concretizam posturas críticas, estes testemunhos apresentam características do modelo de *Identidade em Rede* ou *Identidade Incerta* (Dubar, 1997).

Marte especifica que é o modelo de intervenção em proximidade e a consequente intensidade da relação com os públicos, o que mais o aproxima daquele contexto de trabalho.

Marte: mais do que as questões da missão, ou da visão ... eu identifico-me sobretudo com as práticas, com os princípios gerais de intervenção, que se pega com esta intervenção muito direta, com centros de acolhimento pequenos, portanto, onde, de facto, a chamada prática biopsicossocial pode de facto ter lugar, nós conhecemo-los, eles conhecem-nos, há uma certa confiança, conhecemos a família, as famílias conhecem-nos, trazer as famílias para os processos, levá-los às reuniões da escola, às consultas médicas, e é isto o princípio que está na génese daquilo que são os centros de acolhimento temporário!

Notemos que este modelo não é exclusivo da organização em que insere, sendo comum ao desenho dos centros de acolhimento temporário, o que constitui uma evidência de distanciamento face à organização.

O mesmo entrevistado quando questionado diretamente: «o que é que significa, para si, estar na HH?», aponta como fatores que incorpora na sua construção identitária: a pertença à equipa de trabalho; o exercício da profissão e a condição de trabalhador. Notemos que só um destes referenciais

se enquadra no contexto organizacional, constituindo uma escala micro que atribui pouco peso à identificação global do sujeito para com a organização.

Marte: significa, antes de mais, ter um trabalho (...) depender da minha força de trabalho, eu acho que sou um trabalhador! (...) Não, acho! Vivo da minha força de trabalho! E isso é muito importante! Depois, significa pertencer a uma equipa de trabalho, que, enfim, é uma pertença que me satisfaz, que eu acho que temos uma boa equipa, e significa poder desenvolver a minha profissão, desenvolver uma parte significativa daquilo que seria a idealização da profissão, lá está, da forma como eu a pensei como eu a idealizava, duma forma que me satisfaz! Eu poderia estar aqui, até à próxima terça, a falar de coisas de que não gosto, isso é muito fácil, mas, enfim, depois de lhe dizer isso tudo, eu também lhe diria, mas olhe, eu gosto daquilo que faço! (...) Isso traz-me também uma certa paz de espírito!

Para *Marte*, a discordância com as recentes orientações estratégicas da organização, correlativas das atuais diretrizes de política do seu contexto/temática de intervenção, e o desconforto com as recentes alterações nos modos de governança, constituem fatores obstaculizantes ao aprofundamento da identificação organizacional. Para *Mercúrio*, é a dimensão territorial, a vontade de promover o desenvolvimento daquela localidade que funciona como fator de identificação, mais evidente.

Mercúrio: fazer parte da YZ significa para já, um privilégio (...) por trabalhar lá e conhecer o concelho numa outra perspetiva, portanto, de estar a realizar-me profissionalmente mas também de estar a reconhecer o território onde vivi de outras formas, e efetivamente a contribuir para a melhoria da qualidade de vida, mesmo que muitas vezes impotente, sublinho, desse território.

Salienta ainda as aprendizagens desenvolvidas, por se tratar da sua primeira experiência profissional, enquadrando-a numa dimensão vivencial onde transparece algum sentimento de pertença.

Como entrave ao desenvolvimento de uma identificação abrangente com o contexto de trabalho, está o confronto entre os princípios defendidos, pelo entrevistado, no trabalho social e as orientações do programa de apoio em que se insere.

Mercúrio: o RSI era só aquela vertente de cumprimento legal, de contrato de inserção (...) não há ali trabalho, não é técnico no sentido duro, não há ali trabalho de pessoa, que à partida se formou academicamente, cientificamente, para estar profissional e socialmente na sociedade, a fim de promover certos valores, certas atitudes das pessoas, para com elas próprias e para com o mundo!

A citação abaixo ilustra o conflito de perspetivas travado pelo entrevistado no seu contexto de trabalho.

Mercúrio: às vezes (...) sinto que ... aquilo que eu falava há bocado de perceber os olhares, de perceber a singularidade e os sentimentos das pessoas é atropelada automaticamente, mas «é assim que tem que ser, nós trabalhamos aqui para isto, se estiveres a olhar para isso vais acabar aí sem emprego ou sem capacidade para ajuizar como deve ser a atribuição da prestação» (...).

Já *Ceres* apresenta um processo de identificação ancorado sobretudo na temática de intervenção, ainda que exista alguma identificação com certas condutas da organização.

Ceres: ah sim, sim! Pertenci, senti que pertenci, mas (...) Se me perguntar, se calhar respondo-lhe doutra forma (...) se perguntar, via-se noutra instituição no concelho de *AB*? – Não, não via! Não via porque ... a própria administração da *ZY* (...) embora, nalguns setores, mantenha ainda aquela intervenção mais tradicional, noutros é uma intervenção diferente, e que prima pela qualidade e pelo rigor (...) e agora que começamos a falar das características de rigor, não é, se calhar revejo-me, e continuava-me a rever, se houvesse possibilidade de continuar a trabalhar com a *ZY*! Se calhar com outras instituições, era capaz de não me ver a trabalhar com elas, porque não me identifico com alguns dos princípios, não é, da organização!

O entrave ao aprofundamento da identificação resulta do parco contacto estabelecido com a entidade empregadora, dado o carácter semiautónomo do programa social que coordenava.

A última tendência de resposta consiste num grau fraco de identificação com o contexto de trabalho, é representada por *Vénus* e *Terra*, que apresentam, respetivamente, um envolvimento fraco e moderado. Estes sujeitos demonstram a ausência de reconhecimento das suas identidades assumidas por parte das entidades empregadoras, típica de uma situação de *Bloqueamento*, associada à *Identidade de Ofício* (Dubar, 1997), na qual, o grupo profissional é mais central do que a pertença organizacional na construção identitária.

Terra demonstra forte identificação com a temática da educação de adultos, o que remete para a atividade profissional, em si, e ao relacionamento com os adultos, em formação, o que é legível na seguinte afirmação: “Quando eu estava na sala de formação, aqueles adultos eram meus, entre aspas, aquela sala era minha e eu estava com eles e não havia mais nada!”

As relações com os colegas de trabalho e a partilha de princípios com os mesmos são, assim, o único fator efetivo de identificação do ator com o contexto de trabalho. “Há preocupação de algumas colegas, que eu sei que há, de dar algum acompanhamento, de procurar alguma resposta, de encaminhar, de ... isso eu sei que há! Mas diria mesmo que são de algumas pessoas, não da instituição! O que é feio!” (*Terra*).

Como obstáculos à sua identificação com o contexto de trabalho, indica a discordância com a estratégia organizacional e o sentimento de pressão laboral por parte da liderança da organização, com fortes impactos no seu bem-estar.

Terra: Eu acho que, efetivamente, não há preocupação com as pessoas, não há! Há questões de visibilidade, há questões de sustentação da própria instituição, porque recebe dinheiro para o projeto, (...) aplica-o no projeto, mas depois ... fecha-se a porta, acabou, agora já não há, pronto, vais fazer outra coisa! (...) Não sei viver assim, não sei trabalhar assim, é ... mesmo, internamente, isto é uma luta! (...) É o segurar-me porque não posso falar (...) Somos nós que trabalhamos lá, no terreno, porque é que eu não posso dizer abertamente o que penso?! Não posso, não posso!

No seu discurso, compara o ambiente de trabalho vivenciado na sua organização com o que pode observar da interação de uma equipa de outra entidade. Ao contrário da tendência nos processos de

identificação por enaltecimento (Tajfel et al., 1971), esta entrevistada demonstra maior valorização das características do exo-grupo. Deste modo, revela uma percepção fortemente negativa da organização empregadora, o que constitui um obstáculo à identificação com a mesma (Pratt, 1998).

Para *Vénus*, os fatores de identificação resumem-se ao público-alvo, com o qual idealizara intervir desde a formação secundária, tendo impacto na sua realização (Mathieu, 1991): “entrei num contexto que era um sonho para mim (...) já vem desde o meu décimo ano, no curso tecnológico de ação social, trabalhar com jovens delinquentes, por aqui há realização, mas...”.

Os entraves ao alargamento da identificação são o confronto sentido, entre o seu papel profissional e as diretrizes da organização, que considera limitadoras das possibilidades de intervenção participativa. “Se a regra principal é os jovens estarem no quarto, sentados na cama (...) até que ponto é que isto é participativo? Se ele vem para o que é um tempo livre, e para se sentar pede licença, para se levantar tem de pedir licença (...) e este «com licença» é basicamente um «posso?»” (*Vénus*).

O quadro 24 sintetiza as posições dos entrevistados quanto a estes dois indicadores, que seguem um padrão próximo às tendências evidenciadas nas percepções gerais.

Indicadores	Posições	Forte proximidade	Proximidade moderada	Significativo distanciamento
<i>Grau de envolvimento no contexto de trabalho</i>	Forte	<i>Júpiter, Urano, Neptuno e Plutão</i>		
	Moderado		<i>Marte, Ceres e Saturno</i>	<i>Mercúrio e Terra</i>
	Fraco			<i>Vénus</i>
<i>Grau de identificação com o contexto de trabalho</i>	Muito Forte	<i>Júpiter, Urano, Neptuno e Plutão</i>		
	Forte		<i>Saturno</i>	
	Moderada		<i>Marte e Ceres</i>	<i>Mercúrio</i>
	Fraca			<i>Terra e Vénus</i>

Quadro 24 - Envolvimento e identificação com os contextos de trabalho

Relação com a cultura organizacional

Porque a cultura organizacional vivenciada nos contextos de trabalho se relaciona diretamente com os conteúdos, quer da implicação, quer da identificação organizacional (Pratt, 1998), é crucial clarificar os modos como os sujeitos percecionam e se relacionam com as culturas organizacionais em que se enquadram. Nesta senda, aferimos que se podem distinguir dois níveis de apropriação da cultura organizacional –forte e fraca, e três níveis de envolvimento na construção da mesma – forte, moderado e fraco.

A maioria dos entrevistados demonstra forte apropriação da cultura organizacional, afirmando partilhar e defender a generalidade dos valores, propósitos e padrões de intervenção das organizações.

Saturno: identifico-me, acho que de facto esta questão de trabalhar para e com a comunidade. E trabalhar também na perspetiva de inclusão, acho que é um bom princípio, é uma boa missão! Não tem a visão, de todo, assistencialista, a missão em si, porque há missões nas instituições do terceiro setor que têm (...).

Neptuno: há uma comunicação grande, forte, há uma cultura grande de partilha, de relação constante e conjunta, aproveitamos imenso (...) claramente, a matriz do YY e a missão do YY é muito procurar, também, intervir na área social, cruzando, lá está, fazendo pontes entre as várias realidades, mas atuar muito na área do que é a inovação social, e enfim, a diversidade cultural e estas áreas e estes campos, por isso, revejo-me completamente!

Urano: eu acho que a missão desta instituição onde eu trabalho, devia ser aquela que é, no fundo! Que é garantir que os idosos possam viver uma terceira idade com qualidade de vida, proporcionando-lhes os meios e os apoios necessários, para que eles não tenham de sair do meio onde estão para o fazer!

Uma segunda posição, manifesta por *Mercúrio*, *Vénus* e *Terra*, é de menor concordância com os princípios de intervenção e menor confiança nas orientações das práticas organizacionais, ainda que exista alguma concordância com valores e definições de missão das organizações (Schein, 2004).

Mercúrio: os valores que eu vejo, muitas vezes, não são errados, estão é a ser praticados de forma errada! (...) eu não vou aprender ao longo de toda a vida só porque no centro de dia continuam a fazer jogos de estimulação cognitiva como (...) encontrar as diferenças (...).

Vénus: já pensei que fosse uma instituição muito dada à autonomia dos técnicos profissionais, só que isto é bom, foi bom, enquanto as coisas correram bem! Mas quando as coisas correram mal, «quem é que te mandou fazer isso, não havia autorização superior?!» (...) eu acho que é uma instituição que se protege a si mesma! E por isso é que os técnicos são descartáveis!

Neste último testemunho evidencia-se um aspeto central da orientação hierárquica do trabalho (*TPH*) – o controlo externo do trabalho – promovida naquele contexto organizacional (Caria et al., 2014). Dada a relação entre o sentimento de pertença, a partilha de valores e desígnios e a participação na tomada de decisões estruturante da atividade organizacional, é pertinente notar que nenhum destes três entrevistados declara ter participação na gestão organizacional, em qualquer esfera, e, apenas um deles sente que a sua opinião é escutada.

No que respeita ao envolvimento na construção da cultura organizacional, recortam-se dos discursos três patamares de envolvimento. Um primeiro, ocupado por *Júpiter*, *Urano* e *Plutão*, corresponde a um forte envolvimento, expresso na proficuidade e intensidade de referências aos princípios e propósitos organizacionais na reflexão dos sujeitos e na convicção partilhada de que a sua participação nas dinâmicas organizacionais têm ou podem ter impacto significativo na cultura organizacional. Num segundo nível, encontram-se *Saturno* e *Neptuno* que demonstram um

envolvimento moderado, expresso na presença não exacerbada de princípios e desígnios organizacionais na reflexão dos entrevistados.

Por último, *Ceres*, *Marte*, *Terra*, *Vénus* e *Mercúrio* manifestam um grau de envolvimento fraco na construção da cultura organizacional, expresso no caso de *Ceres* e *Marte*, no seu relativo alheamento quanto à definição de valores e orientações; enquanto os restantes demonstram um distanciamento provocado pela perceção de uma separação clara entre a cultura manifesta e a cultura latente, entre as definições formais de princípios e de missão e as orientações e raciocínios condutores das práticas organizacionais, ou, entre os “valores e crenças expressos” e os “pressupostos básicos” (Schein, 2004). Do discurso de *Mercúrio* transparece o carácter faseado do processo de mudança que evidencia na organização, que começa pelos elementos patentes da cultura, o discurso institucional, os valores explícitos, sem surtir efeito imediato no nível mais profundo, isto é, nas orientações ou pressupostos que guiam as práticas de intervenção (Schein, 2004).

Participação na gestão organizacional

O grau de participação na gestão organizacional, quer na gestão técnica, quer na estratégica, foi tido em conta, uma vez que a implicação na tomada de decisões estruturantes fortaleceria o efeito de espelho entre os propósitos organizacionais e as vontades e perspetivas do sujeito, favorecendo a identificação por emulação (Kelman, 1961; Tavares, 2011). Contudo, é importante reconhecer que esta relação não é linear, dada a interação com outras variáveis.

Concretizando, encontrámos quatro níveis de participação na gestão organizacional. O primeiro nível representa elevada participação, em que os sujeitos estão diretamente implicados na gestão técnica, exercendo ainda influência na gestão estratégica, como são os casos de *Urano* e *Júpiter*.

Urano: normalmente, antes de decidir, ou aquando da decisão, conto sempre com a opinião da presidente, que é a pessoa com quem trabalho mais diretamente. Portanto, ela, em termos técnicos, deixa todas as decisões de carácter técnico à minha responsabilidade (...) mas ainda assim, tento sempre partilhar as opiniões e tentar sempre fazer as coisas um bocadinho a meias, tomar as decisões um bocadinho a meias, mas sim, mas, a maior parte das decisões passa por mim!

Júpiter: tem a direção, depois estou eu como diretora técnica e gestora da qualidade, portanto, trabalhamos mais ou menos no mesmo nível (...)

Regista-se um nível moderado de participação, limitada a determinadas esferas de atividade, departamentos ou projetos, sendo os casos de *Neptuno*, *Ceres*, *Marte* e *Plutão*.

Neptuno: na xxxx sou responsável, aqui no Porto, pela gestão do projeto (...) no início estava mais definido eu ficar como coordenador e a outra pessoa mais com o trabalho administrativo, mas enfim, pela nossa própria dinâmica, os dois acabamos por misturar um bocadinho os papéis e fazermos ... e entendemo-nos muito bem assim, e por isso, quase que diria que somos os dois responsáveis (...).

Ceres: A partir do momento em que se conquistou a confiança e se mostrou que a equipa era organizada, era responsável, tivemos luz verde para atuar, e se calhar eramos a equipa mais autónoma da própria instituição! Íamos fazendo, íamos mostrando, não é, íamos dando conta, quando havia alguma coisa, ou era necessário alguma decisão, nós já levávamos o nosso parecer e apresentávamos a nossa proposta e era sempre aprovada pelo *O⁹⁴*, mas nem sempre houve essa necessidade de ele estar ao corrente, de o envolver (...).

Marte: enquanto diretor adjunto, tenho um papel, também, de orientação, enfim, direção de uma equipa técnica (...) até mais no âmbito duma equipa educativa (...) a equipa educativa são os monitores, digamos assim, são aquelas pessoas que estão connosco a tempo inteiro (...).

Plutão denota o aumento da sua participação nos processos decisórios, ao longo do tempo.

Plutão: também estou a trabalhar muito mais de perto com as direções (...) sempre estive, mas agora estou mais, por causa da questão financeira e porque temos que partilhar bastante mais coisas, e por isso, agora tenho participado um bocadinho mais (...) nos últimos anos, na forma como a instituição se tem desenvolvido!

Pelo contrário, Marte expressa a sua frustração com a relativa perda de autonomia técnica que verificou nos últimos tempos, a propósito das orientações estratégicas, anteriormente, criticadas.

Marte: há menos autonomia técnica (...) a grande frustração disto é que eu não sinto que esteja a imprimir grandes mudanças! (...) há uma visão que está a ser implementada com todo o apoio da direção (...) portanto, é perfeitamente legítima! Depois terá de ser avaliada, necessariamente! Talvez pareça um bocado cínico, o que eu estou a dizer, mas...

Na terceira posição, *Saturno* e *Mercúrio* demonstram que embora a sua participação direta na gestão, a qualquer nível, seja nula, são auscultados, e sentem recetividade para terem a iniciativa própria de manifestar as suas opiniões.

Saturno: sempre tive autonomia de intervir, sempre, porque é assim, a partir do momento que a ZZ recruta um técnico, é porque vê nele «competências para», pronto. Agora, depois até parte de nós, se nós percebermos que estamos perante um problema bastante complexo, então aí, parte de nós, também, pedirmos auxílio às outras equipas e aos elementos da direção! Acho que isso é um ponto que distingue a ZZ!

Mercúrio: no RSI, nessas várias reuniões semanais que existiam, dos técnicos, ou agora, mesmo enquanto ajudante, eu sinto ter uma opinião, não necessariamente a decidida, mas sendo ouvida (...) há (...) propostas que fui sugerindo, ficaram (...) portanto, a ideia não é se decidiram a minha, mas é efetivamente sentir que se há uma decisão coletiva, eu tive espaço para participar dela, para ser coautor dessa decisão coletiva (...).

Regista-se ainda um grau nulo de participação sem auscultação, manifesto por *Terra* e *Vénus*, já documentado nos testemunhos, acima expostos, quanto à perceção destes sujeitos sobre a estrutura organizacional, a governança e os processos decisórios, bem como, na expressão do grau de identificação, particularmente, no caso de *Terra*.

⁹⁴ Nome alterado para garantia de anonimato.

Com base nestes dados, perspectivam-se três tendências entre os entrevistados, no que respeita à sua proximidade ou distanciamento identitário face aos contextos de trabalho, e particularmente, quanto às organizações empregadoras. A primeira tendência consiste na forte proximidade identitária dos sujeitos face aos referidos contextos, reunindo *Júpiter, Urano, Neptuno e Plutão*; a segunda demonstra proximidade relativa, sendo apresentada por *Marte, Ceres e Saturno*; e a terceira, de significativo distanciamento, é representada por *Mercúrio, Vénus e Terra*.

Orientação/Tendência		Forte proximidade	Proximidade moderada	Significativo distanciamento
Indicadores	Posições	Sujeitos		
<i>Grau de realização com as atuais funções</i>	Realização Plena	<i>Urano, Neptuno e Plutão</i>	<i>Ceres</i>	
	Realização Condicionada	<i>Júpiter</i>	<i>Marte e Saturno</i>	
	Realização limitada			<i>Mercúrio, Vénus e Terra</i>
<i>Grau de apropriação da cultura organizacional</i>	Forte	<i>Júpiter, Urano, Neptuno e Plutão</i>	<i>Marte, Ceres e Saturno</i>	
	Fraca			<i>Mercúrio, Vénus e Terra</i>
<i>Grau de envolvimento na construção da cultura organizacional</i>	Forte	<i>Júpiter, Urano e Plutão</i>		
	Moderado	<i>Neptuno</i>	<i>Saturno</i>	
	Fraco		<i>Marte e Ceres</i>	<i>Mercúrio, Vénus e Terra</i>
<i>Grau de participação na gestão organizacional</i>	Elevada	<i>Júpiter e Urano</i>		
	Moderada	<i>Neptuno e Plutão</i>	<i>Marte e Ceres</i>	
	Nula, c/ auscultação		<i>Saturno</i>	<i>Mercúrio</i>
	Nula, s/ auscultação			<i>Vénus e Terra</i>
<i>Grau de envolvimento no contexto de trabalho</i>	Forte	<i>Júpiter, Urano, Neptuno e Plutão</i>		
	Moderado		<i>Marte, Ceres e Saturno</i>	<i>Mercúrio e Terra</i>
	Fraco			<i>Vénus</i>
<i>Grau de identificação com o contexto de trabalho</i>	Muito Forte	<i>Júpiter, Urano, Neptuno e Plutão</i>		
	Forte		<i>Saturno</i>	
	Moderada		<i>Marte e Ceres</i>	<i>Mercúrio</i>
	Fraca			<i>Vénus e Terra</i>

Quadro 25 - Tendências de proximidade e distanciamento face aos contextos de trabalho

Uma primeira orientação é demonstrada pelos entrevistados *Júpiter*, *Urano*, *Neptuno* e *Plutão*, que consistentemente assumem as posições de maior intensidade, quer no que toca ao envolvimento no contexto de trabalho, quer no que toca ao grau de identificação com o mesmo. A respeito da cultura organizacional, estes sujeitos manifestam forte intensidade de apropriação da mesma, demonstrando três deles (*Júpiter*, *Urano* e *Plutão*) elevada participação na sua construção, e o quarto (*Neptuno*), participação moderada. A nível da gestão organizacional, *Júpiter* e *Urano* manifestam um elevado grau de participação, enquanto os outros dois, expressam um grau moderado. Considerando que estes dois últimos não assumem funções de liderança, apenas de chefia intermédia, é de ressaltar a sua constatação de que o seu contributo tem impacto, aos vários níveis da gestão organizacional. Denotam-se, aqui, algumas características do *Trabalho Profissional Autónomo*, no qual os profissionais controlam, em grande medida, o próprio trabalho, sentem sincronias entre a sua profissionalidade e as políticas organizacionais, considerando que a sua participação é valorizada (Caria et al., 2014). Este grupo é, pois, aquele que apresenta maior proximidade identitária face aos contextos organizacionais, bem como, reporta situações laborais e dinâmicas organizacionais mais satisfatórias, aproximando-se do *Modelo de Empresa* (Dubar, 1997).

Uma segunda tendência é apresentada por *Saturno*, *Ceres* e *Marte*, ainda que as posições destes atores assumam menor uniformidade, tendem a situar-se entre os extremos. No que respeita ao grau de envolvimento no contexto de trabalho e ao grau de envolvimento na construção da cultura organizacional ocupam posições intermédias. Relativamente ao grau de identificação com o contexto de trabalho, um deles apresenta forte identificação (*Saturno*), enquanto os outros (*Ceres* e *Marte*) manifestam uma identificação moderada com o contexto. No que toca ao grau de participação na gestão organizacional, dois deles (*Ceres*, *Marte*) assumem uma participação moderada; outro (*Saturno*) expressa um grau nulo de participação, ainda que seja auscultado.

Devemos clarificar que a distância entre *Saturno* e os restantes não é tão grande, quanto a diferença de categorização nos graus de participação na gestão organizacional possa induzir. Vejamos os fatores que os aproximam. *Marte*, embora tenha um cargo de chefia intermédia manifesta dificuldades em fazer com que as suas perspetivas sejam tidas em conta pela liderança da organização, expondo a sua frustração pela perda de autonomia que verificou, na gestão técnica. Já *Ceres*, ocupou um cargo de coordenação de um projeto, porém, liderava uma equipa quase totalmente autónoma da organização, tendo tido participação muito esporádica, de mera auscultação quanto a atividades organizacionais não relacionadas com o referido projeto. Assim, os dois atores estão envolvidos em certas esferas gestionárias, e ainda assim, um deles, parcialmente, outro com mais liberdade, mas sempre com

necessidade de aprovação das decisões estruturantes por parte da liderança. Comparativamente, *Saturno* não está envolvida na gestão, a qualquer nível, mas sente-se auscultada e com liberdade para manifestar as suas opiniões, considerando que estas poderão ser tidas em conta.

A perceção genérica sobre as organizações contribui para cimentar esta proximidade, visto que *Saturno* se inclui no subgrupo que apresenta visões sistematicamente positivas das dinâmicas organizacionais, ao contrário dos restantes. No que respeita à perceção dos processos de decisão, *Saturno* manifesta uma visão mais positiva, do que *Marte*, considerando, tal como *Ceres*, que existe abertura, ainda que haja claramente patamares distintos de tomada de decisão. Do mesmo modo, no que respeita às considerações dos atores sobre as formas de governança, *Saturno* expressa os comentários mais favoráveis, designando como democrática a sua organização. *Ceres* embora partilhe da mesma posição, pode apenas opinar sobre os aspetos relacionados com o projeto de intervenção que coordenava. Por sua vez, *Marte* destaca limitações à democraticidade na organização onde trabalha. Quanto às interpretações acerca da estrutura organizacional, há que registar que *Saturno* tem uma opinião mais positiva do que os restantes, afirmando que se enquadra numa estrutura flexível. Por seu turno, *Ceres* declara que a organização em que se enquadrava demonstrava alguma flexibilidade, particularmente, no que toca à intervenção por projetos. Por último, *Marte* identifica alguma rigidez e certas vicissitudes no desenho estrutural da sua organização. Assim, se *Marte* apresenta características da organização do trabalho no seu contexto laboral, enquadráveis entre o *Trabalho Profissional Hierárquico* e o *Trabalho Profissional Flexível*; *Ceres* e *Saturno* poderão orientar-se mais por critérios incluídos no *Trabalho Profissional Independente*, nomeadamente no que toca à “relativa descentralização” e ao carácter lasso do controlo do trabalho (Caria et al., 2014, p. 41).

Verificamos que *Saturno* apresenta maior intensidade a referências identitárias associadas à organização onde se insere, chegando a interpretar que o grau de participação na gestão organizacional terá um impacto relativo nas práticas, mas impacto limitado nas representações de *Marte* e *Ceres*. Apesar destas nuances, é visível que este grupo ocupa posições intermédias de proximidade ou distanciamento identitário face às organizações, demonstrando que os seus processos de construção identitária não são, de todo, indiferentes à pertença organizacional, mas também, que esta não assume a dimensão mais relevante dos mesmos. Tal característica é típica do modelo de *Identidade em Rede* ou *Identidade Incerta*, no qual outros fatores se sobrepõem à pertença organizacional, nomeadamente, a formação (Dubar, 1997).

A terceira orientação agrega os entrevistados *Mercúrio*, *Vénus* e *Terra*. *Mercúrio* e *Terra* demonstram um grau de envolvimento moderado, sendo o de *Vénus*, fraco. *Mercúrio* apresenta uma identificação moderada com o contexto de intervenção, enquanto *Vénus* e *Terra* evidenciam uma identificação fraca. No que toca ao grau de envolvimento com o contexto organizacional, *Terra* apresenta um envolvimento moderado, dado o conhecimento da estrutura e dinâmicas organizacionais, bem como, do contexto territorial que o tempo passado na organização lhe permite e particularmente pela partilha de princípios com a equipa de trabalho. *Mercúrio* sente-se envolvido particularmente por força da qualidade das relações com os seus pares, e superiores hierárquicos, embora discorde dos princípios de intervenção. *Vénus* manifesta um menor grau de envolvimento que os restantes, dado o carácter fechado da organização em que se enquadra, cujo modelo de intervenção, não só, não propicia inter-relações com o ambiente externo, como limita a interação entre pares, e entre os diferentes níveis da hierarquia. Ao mesmo tempo, dado o carácter desfavorável das condições de trabalho que motiva instabilidade laboral e flutuação contratual, a descontinuidade do exercício de funções naquela organização não favorece a criação de laços entre os trabalhadores.

Quanto ao grau de identificação, destaca-se que para *Mercúrio*, é o território que constitui o fator estruturante da sua identificação com o contexto de trabalho, manifestando vontade de promover o desenvolvimento do mesmo e partilhando ideias consistentes de como o fazer. Podemos constatar que a sua identificação tem maior peso do que a dos restantes, porque se projeta no futuro, enfatizando as mudanças estratégicas da organização como potenciais referenciais identitários. Para *Vénus* o principal fator de identificação é o público-alvo, com o qual sonhava trabalhar desde a sua formação secundária. No entanto, este ator sente que a sua atuação profissional é limitada naquele contexto, manifestando o desejo de explorar novos mundos. No caso de *Terra*, a pertença à equipa de trabalho é o único fator de identificação, assumindo os fatores obstaculizantes grande relevo no seu discurso. Como pontos comuns entre os processos de identificação, verifica-se que os fatores de identificação remetem para escalas diversas da organização, dentro do contexto de trabalho. Quanto aos fatores de impedimento do aprofundamento da identificação, *Mercúrio* e *Vénus*, referem-se à perceção de não cumprimento de princípios basilares do trabalho social pelos programas de apoio/resposta social; *Terra* aponta aspetos mais diretamente relacionados com a organização, tais como: discordância com a estratégia organizacional; opinião negativa sobre a operacionalização da estrutura organizacional e a governança desenvolvida; pressão laboral sentida por parte da liderança; perceção de anti-democraticidade.

Apesar das diferenças assinaláveis, em análise fina, entre as posições destes sujeitos, são evidentes as proximidades entre eles. Notemos que se tratam dos mesmos indivíduos que apresentavam menor grau, quer de apropriação, quer de envolvimento na construção da cultura organizacional, o que nos diz que a dimensão cultural das organizações em que se enquadram não constitui um aspeto vinculante dos atores ao contexto de trabalho. Estes são igualmente os entrevistados que afirmaram ter menor participação na gestão organizacional, estando *Mercúrio* no grau nulo de participação, ainda que sendo auscultado, e os restantes no grau de participação nula, sem qualquer auscultação. Este subgrupo partilha, pois, características típicas do *Trabalho Profissional Hierárquico*, no qual o controlo externo do trabalho é grande, sendo forte a centralização da estrutura organizacional (Caria et al., 2014). Assim, este subgrupo de entrevistados partilha posições de maior distanciamento identitário face aos contextos organizacionais, bem como, de desfavorecimento concreto nas dinâmicas organizacionais, o que os aproxima da *Identidade de Ofício* e da *Identidade Incerta* (Dubar, 1997).

3. Síntese conclusiva

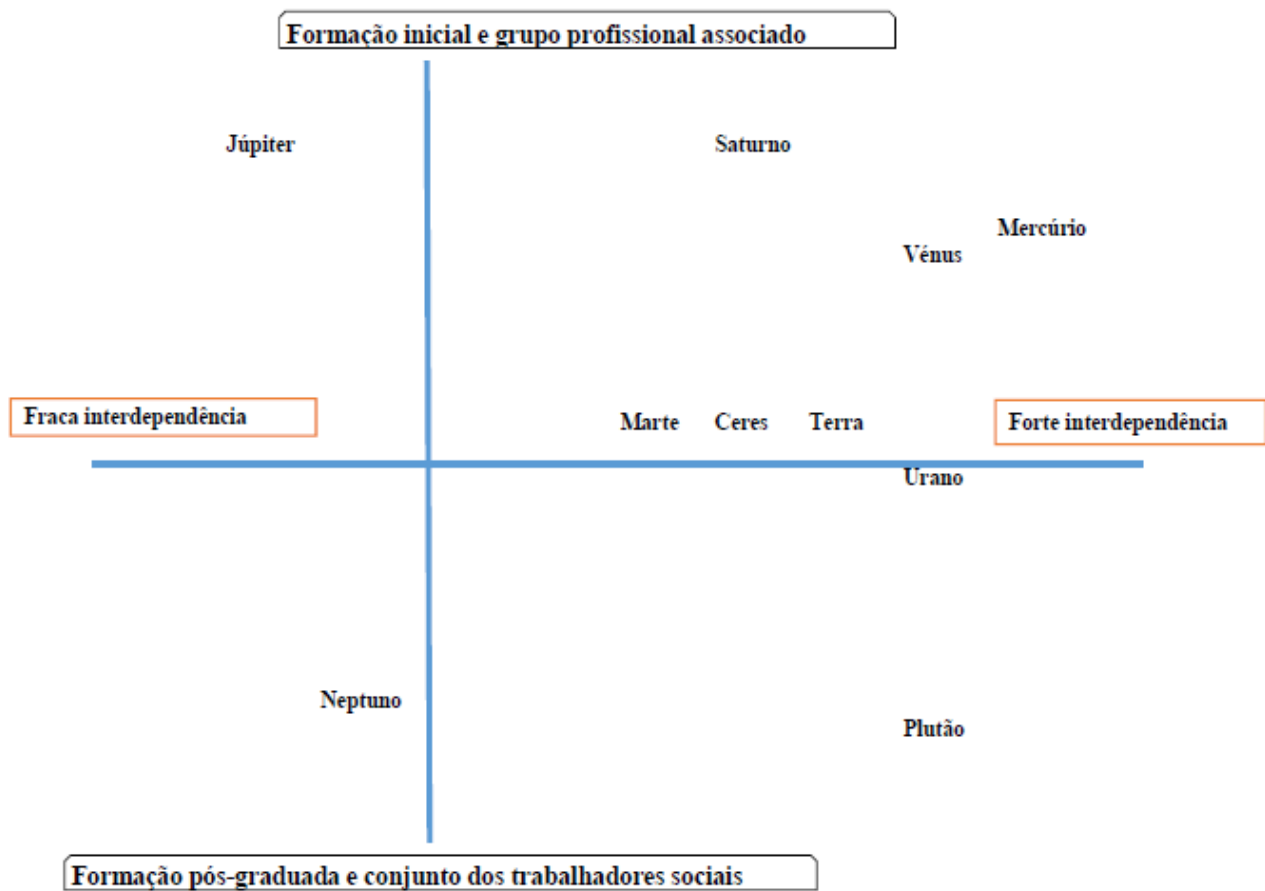


Figura 4 - Articulações identitárias dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES

Numa primeira exploração das dimensões identitárias dos sujeitos, compreendemos a centralidade que os papéis e percursos profissionais têm tido nos seus processos de identificação, verificando-se que todos declaram interdependências entre a identidade pessoal e a identidade estatutária. A maioria demonstra que essa interdependência é forte, apenas Júpiter e Neptuno apresentam fracas evidências de interdependência. Interpretamos que a primeira, assim se apresenta, por não se ocupar da prática diretamente associada à sua profissão, há vários anos. O segundo será motivado pelo caráter dual do seu trajeto, onde se demarca um «antes» e um «depois» de se ter enquadrado profissionalmente na economia social. Cruzando estas associações e dissociações com os referentes identitários – o grupo profissional associado à FI e o conjunto alargado dos trabalhadores sociais – depreendemos que não há correlação entre o grau de interdependência manifesto pelos atores quanto às dimensões

identitárias e à sua proximidade ou distanciamento aos referentes identitários destacados. Neptuno e Júpiter inserem-se, justamente, em perfis opostos no que toca àqueles referenciais.

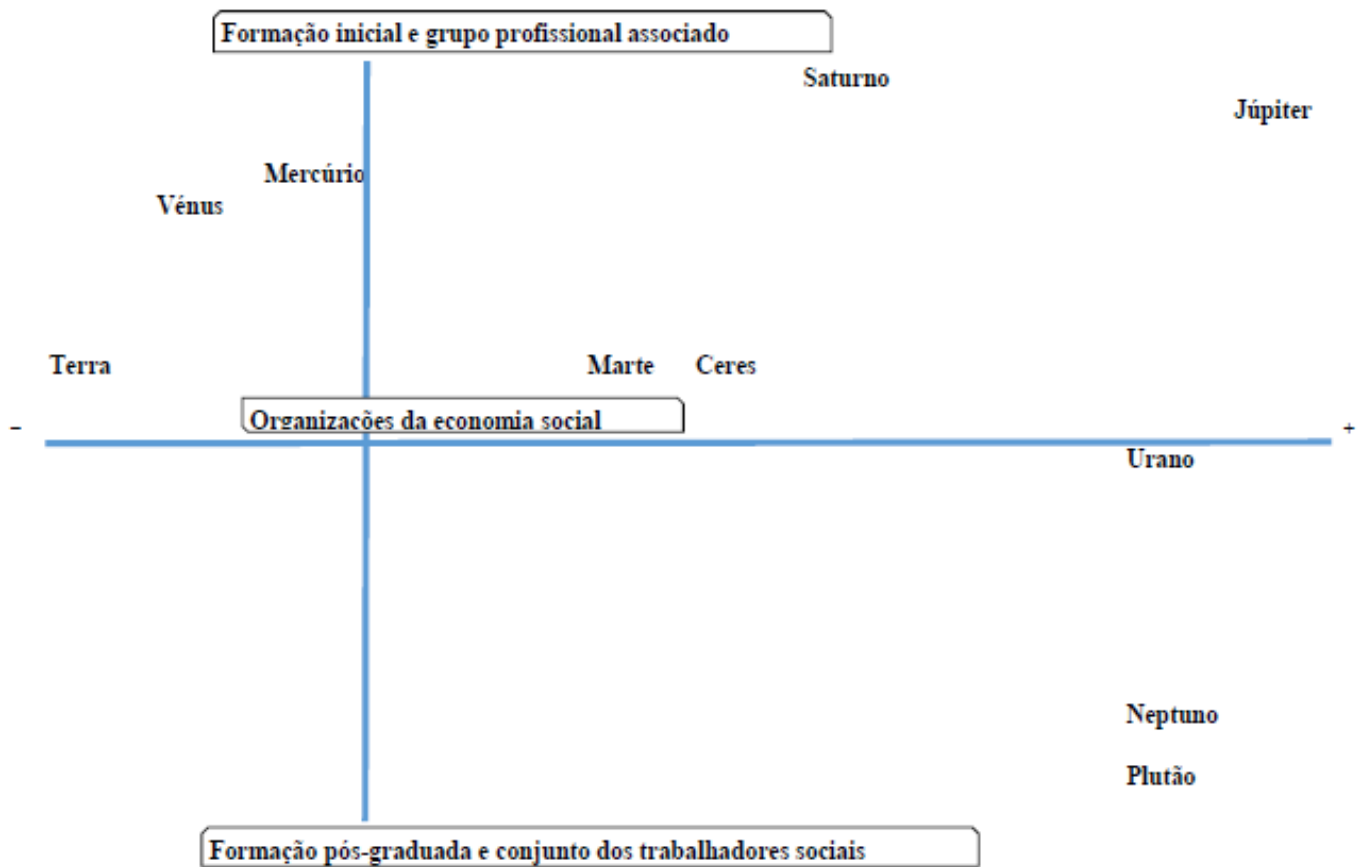


Figura 5 - Perfis de construção identitária socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em OES

Os *quatro planetas rochosos e o planeta anão* que constituem o primeiro subgrupo situam-se entre um significativo distanciamento face à organização empregadora, apresentado por *Mercúrio, Marte e Vénus* e uma moderada proximidade à mesma, apresentada por *Marte e Ceres*; e, concomitantemente, entre uma maior proximidade à formação inicial, apresentada por *Mercúrio e Vénus*, e a proximidade relativa a ambos os níveis de formação, demonstrada por *Terra, Marte e Ceres*. Passaremos a interpretar as variações entre as posições dos sujeitos que compõem este primeiro perfil.

No que toca à relação com a organização empregadora, lembremos que entre os indivíduos que demonstravam relativa proximidade, *Marte e Ceres* mantinham menor proximidade que *Saturno*,

logo, pode identificar-se algum distanciamento da sua parte face às organizações. Deste modo, a diferenciação entre suas posições e as dos restantes elementos deste perfil, não é tão grande.

Estes atores partilham tendências, em alguns indicadores de proximidade ou distanciamento face ao contexto de trabalho e ao contexto organizacional, em particular. São os casos do grau de envolvimento no contexto de trabalho, em que *Marte* e *Ceres* partilham a posição intermédia com *Mercúrio* e *Terra*; do grau de identificação com o contexto de trabalho, que é moderado tanto nos casos de *Marte* e *Ceres*, como no de *Mercúrio*; e do envolvimento na construção da cultura organizacional, em que todos apresentam nível fraco.

Quanto à proximidade relativa aos dois níveis de formação, *Mercúrio* e *Vénus* enquadram-se na tendência de maior proximidade face à formação inicial, por apresentarem maior intensidade de referências identitárias em torno da formação inicial. No entanto, ambos apresentam forte identificação com a formação pós-graduada, e uma identificação complementar, mas significativa, com o conjunto dos trabalhadores sociais, tal como os restantes elementos deste subgrupo.

O segundo perfil – *os gigantes gasosos* – situa-se entre uma proximidade moderada e uma proximidade forte ao contexto organizacional, apresentadas respetivamente por *Saturno* e *Júpiter*; e, no plano da formação, caracteriza-se por maior proximidade à formação inicial e ao grupo profissional associado, rejeitando o coletivo de trabalhadores sociais. No que respeita à relação com a organização empregadora, novamente, o facto de *Saturno* ser o indivíduo que apresenta maior proximidade ao contexto organizacional, entre os entrevistados que demonstravam proximidade moderada, reduz a diferenciação entre a sua posição e a de *Júpiter*.

O terceiro subgrupo – *os três planetas gelados* – é o mais homogéneo, representando uma forte proximidade à organização empregadora e uma maior proximidade à formação pós-graduada. Não obstante esta homogeneidade, identificam-se alguns elementos de diferenciação, particularmente, o maior grau de identificação de *Urano* com a formação inicial e o grupo profissional a esta associado.

Complementarmente, ao objetivo anterior, procurámos *avaliar o posicionamento dos trabalhadores sociais, face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais*. A análise das perspetivas dos atores sobre o trabalho social, como já dito, revelou conceções que favorecem o paradigma da inovação social. Tais perspetivas estão articuladas com as suas visões sobre as dinâmicas e condicionantes da economia social, debatidas anteriormente.

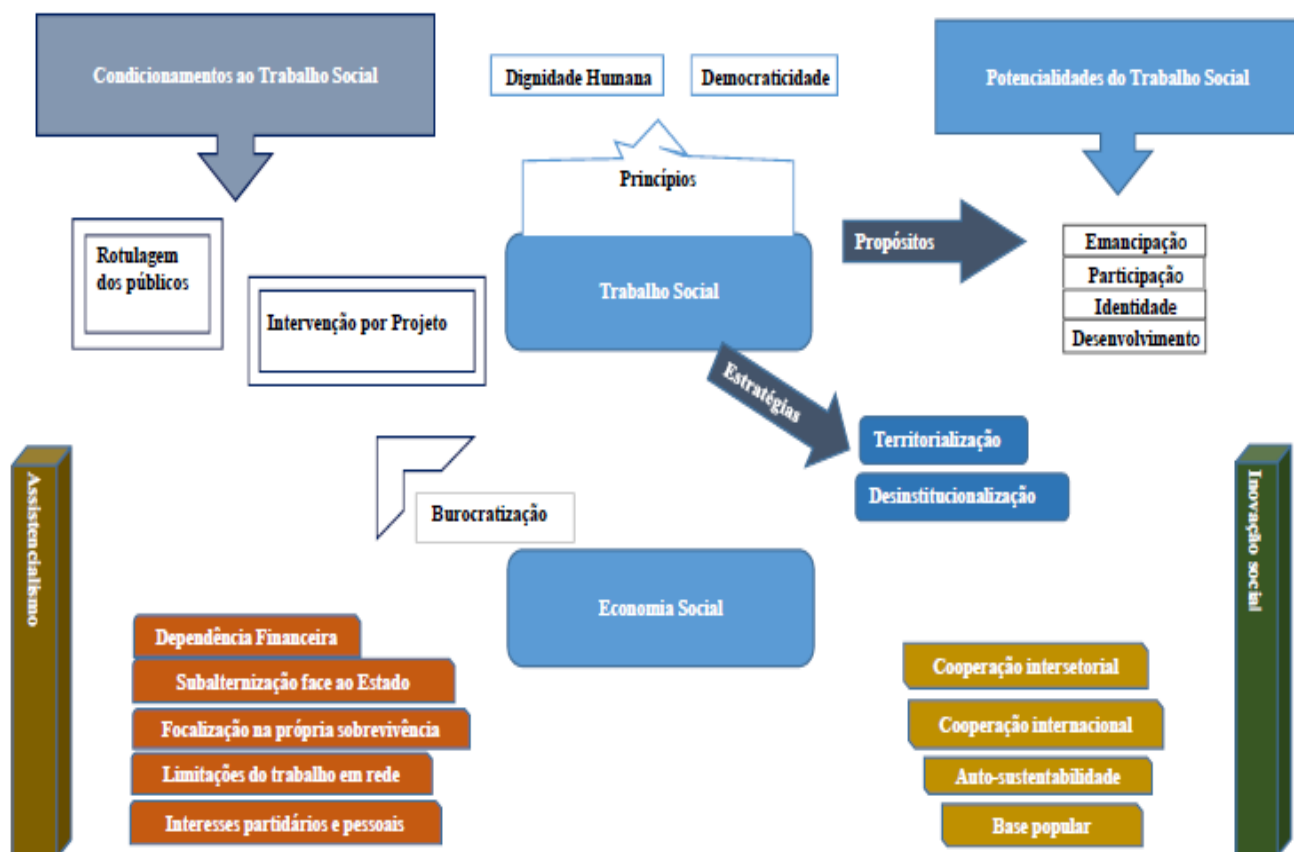


Figura 6 - Visões do trabalho social

A figura 6 expressa uma síntese da percepção dos entrevistados quanto ao campo do trabalho social, imbricado nas práticas das OES, na sua articulação com as estruturas estatais de conceção e implementação de políticas sociais.

Perspetiva-se um campo marcado por condicionamentos que se associam ao *paradigma assistencialista* e por potencialidades inspiradas ou relacionadas ao *paradigma da inovação social*. Potencialidades estas, que constituem a possibilidade de concretização dos propósitos do trabalho social, tendo em conta os seus princípios e mediante determinadas estratégias. Os condicionamentos são percebidos como vicissitudes da estruturação do Estado Social e como efeito da reprodução de preconceitos em torno do trabalho social e dos seus públicos. Ambos os quadrantes têm impacto na orientação da ação das OES, perspetivando-se os malefícios da ótica assistencialista e os benefícios de práticas enquadradas na inovação social, que permitem recuperar as características definidoras da economia social.

Conclusão

Esta investigação que teve como *leitmotiv* compreender *como se configuram os processos de identificação socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, na confluência entre a formação académica, os contextos organizacionais da economia social e as orientações paradigmáticas da intervenção social* – desenhou-se pela apreensão da interseção das personagens, suas melodias e mapas mentais e os espaços recorrentes da sua construção identitária socioprofissional.

A análise do *posicionamento dos mestrados em trabalho social e dos discursos dos trabalhadores sociais face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais* – revelou que em ambas as dimensões de análise, o paradigma da inovação social assume centralidade, não se registando quaisquer indicadores de proximidade ao paradigma assistencialista, quer nos discursos dos atores, quer na documentação analisada. Concluímos que o paradigma da *inovação social* se manifesta nas finalidades de ambos os cursos analisados, pois, estes se orientam para a formação de trabalhadores sociais cientificamente preparados, eticamente esclarecidos e focados na promoção de desenvolvimento. É mais evidente no **Mestrado A** a influência direta das teorias da inovação e empreendedorismo sociais, dada a aposta nas competências de conceção e gestão de projetos e/ou organizações. No **Mestrado B** é mais saliente a eleição das metodologias participativas como ferramenta de intervenção orientada para motivar a participação cidadã, que se coaduna com o princípio de *trabalhar com* (Nilsson, 2003), pilar da inovação social.

Em articulação com estes fundamentos, os objetivos definidos em ambos os cursos têm correspondência clara nos conteúdos ministrados. No **Mestrado A**, verificámos que os objetivos de – promover a capacidade de iniciativa e o sentido de oportunidade para conceber e gerir iniciativas potenciadoras do desenvolvimento, bem como, as competências de avaliação de recursos e medidas; de capacitar para o desenho e fundamentação de modelos de gestão alternativos e de medidas de prevenção de riscos sociais promotoras do capital social (Mestrado A, 2013) – se concretizam na concentração de conteúdos sobre *Metodologias e Práticas de Intervenção Social*. A intenção de potenciar as competências de identificação e compreensão das diversas ordens de necessidades sociais substancia-se na discussão de *Perspetivas Sociopolíticas e Económicas*. Desenvolver a compreensão integrada da ação e da mudança sociais, bem como, dos paradigmas de intervenção social em contextos multifacetados, é um objetivo incluído nos planos de estudos, na categoria *Paradigmas da Intervenção Social*. No **Mestrado B**, ao objetivo de aprofundar a capacidade de reflexão teórica e o domínio do conhecimento científico, responde a forte concentração dos conteúdos em *Paradigmas da Intervenção Social*. Os objetivos de promover a prática especializada em contextos específicos e de desenvolver capacidades investigativas na intervenção e na avaliação na área de especialização são trabalhados através da proficuidade de conteúdos de *Metodologias de*

Investigação e de Metodologias e Práticas de Intervenção Social. Assim, depreendemos que a intencionalidade manifesta se expressa, formalmente, na formação proporcionada por ambos os cursos. Analisámos também as práticas pedagógicas, interpretando que em ambos os cursos se articulam os métodos expositivo e interrogativo, o que se coaduna com a aposta no desenvolvimento articulado de conhecimento do tipo declarativo e atitudinal, salientado pela maioria dos sujeitos; bem como, com a aceção de que o domínio atitudinal subjaz ao conhecimento procedimental, manifesta por elementos das duas equipas. Os discursos ecoam as orientações e objetivos, acima descritos, bem como, traduzem o desenvolvimento de alguns conteúdos centrais dos planos de estudos. A diversidade de estratégias pedagógicas e métodos de avaliação remetem para um ensino centrado no estudante, que se coaduna com a promoção de reflexividade necessária ao trabalhador social orientado pelo paradigma da inovação social. A diversificação dos contextos de aprendizagem, importantes para a efetivação do *grounded learning* (Smith et al., 2008), enfrenta limitações logísticas que são colmatadas no **Mestrado A** pela presença de profissionais e investigadores convidados no contexto de aula e no **Mestrado B** pela inclusão de 300 horas de estágio, e respetivo acompanhamento pela equipa docente, associadas ao projeto final, bem como, pela presença de convidados e pela participação em projetos e encontros. A diferenciação dos corpos estudantis justifica a vantagem do **Mestrado B** neste aspeto, exceto quanto à inserção das horas de estágio no plano de estudos, que constitui uma opção estratégica.

A proximidade dos trabalhadores sociais ao paradigma da **inovação social** expressa-se na visão que estes apresentam sobre o trabalho social (figura 6), que expõe um “dever ser” associado aos princípios constitutivos de democraticidade e defesa da dignidade humana e concretizado por estratégias de desinstitucionalização e territorialização, voltadas para a promoção de participação e emancipação das populações, por sua vez, potenciadoras de desenvolvimento. Estas propostas coadunam-se com práticas inovadoras por parte das OES, como o *trabalho em rede* ou a cooperação a várias escalas, a autossustentabilidade e o foco na base popular em que se cimentam. Para estes sujeitos, os condicionamentos que impedem a concretização dos propósitos do trabalho social, decorrem de tendências assistencialistas enraizadas na estrutura do Estado Social, que começam na rotulagem dos públicos, passando pelo faseamento da intervenção em projetos de curta duração, pela burocratização que afeta particularmente as OES, cuja posição subalterna face ao Estado é amplamente criticada.

Assim, o **caráter pluriparadigmático do trabalho social** é reconhecido pelos dois grupos de atores sociais, que defendendo a **inovação social** consideram que o **assistencialismo** constitui a «tradição» do trabalho social, ainda vigente nas políticas sociais, identificável na prática profissional dos trabalhadores sociais e nas dinâmicas relacionais entre eles e os seus públicos.

A posição relativa de *proximidade ou distanciamento dos trabalhadores sociais pós-graduados ao campo educativo e ao campo organizacional* – espaços contextualizados em dois mundos em

interação perspectiva-se num cenário multidimensional e dinâmico que representamos metaforicamente como um *sistema solar*, por sua vez, enquadrado pelo *universo*. Neste sistema solar, os *planetas* – que simbolizam os trabalhadores sociais – vêm-se, pensam-se, definem-se, encenam-se e movimentam-se, mediante as posições ocupadas nas estruturas sociais e organizacionais, o seu envolvimento e identificação com os contextos de trabalho e, consoante os significados atribuídos aos diferentes graus de formação e os impactos evidenciados dos mesmos.

Nesta imagem metafórica (figura 3, figura 5) identificaram-se três perfis – ***quatro planetas rochosos e um planeta anão; dois gigantes gasosos e três planetas gelados***. O primeiro perfil agrega indivíduos com grande proximidade à FI e ao grupo profissional associado à formação de base; proximidade significativa à FPG e identificação complementar com o coletivo dos trabalhadores sociais; a posicionamentos entre a proximidade moderada e o significativo distanciamento às organizações empregadoras. O segundo perfil combina maior proximidade à FI e ao grupo profissional associado à formação de base, distanciamento identitário face à FPG e ausência de identificação com o coletivo de trabalhadores sociais; com graus de proximidade moderada a forte face aos contextos organizacionais. O terceiro perfil congrega maior proximidade à FPG, baixos graus de identificação com o grupo profissional associado à FI; com forte proximidade à FPG e forte identificação com o coletivo dos trabalhadores sociais, eleito, por dois dos sujeitos como grupo de referência preferencial. Assim, na generalidade, verifica-se que a FI assume forte relevo na construção identitária, a FPG assume também peso significativo e a identificação com o coletivo dos trabalhadores sociais é, na maioria dos casos, complementar à identificação com o grupo profissional associado à FI. Concomitantemente, as OES onde operam estes trabalhadores sociais, assumem um peso significativo na construção identitária da maioria, no mesmo sentido, o seu envolvimento e identificação com o local de trabalho são salientados como fatores de realização. Esta tipologia poderá vir a ser testada, posteriormente, por uma análise extensiva, com o objetivo de avaliar a representatividade estatística das configurações identitárias, aqui, indiciadas.

Enquadrando a tipologia em modelos teóricos consolidados, evidencia-se que o *espaço de trabalho* (Dubar, 1997) é central nos processos identitários de todos os sujeitos, entendendo que o espaço de trabalho extravasa os contextos organizacionais, incluindo outros referenciais identitários como as equipas de trabalho, públicos e territórios. Considerámos, ainda, que a profissionalidade, na sua relação com a formação, deve ser tida em conta na observação dos processos identitários em torno do trabalho, ou da atividade profissional. Assim, não se perspetivam neste estudo manifestações da *Identidade de Fora-do-Trabalho* (Dubar, 1997), ou do *modelo de retraimento* (Sainsaulieu, 1988), pois todos os entrevistados valorizam a atividade profissional na sua construção identitária, inclusive, a maioria apresenta forte interdependência entre a *identidade pessoal* e a *identidade estatutária* (Stets & Burke, 2001).

Os *planetas rochosos* e o *planeta anão* afastam-se da *Identidade de Ofício* (Dubar, 1997), mais associado aos trabalhadores não qualificados ou semiquualificados, pois apresentam flexibilidade identitária, ao incorporarem os dois níveis de *especialização disciplinar*, bem como, os dois coletivos de referência ou *espaços de identificação* (Dubar, 1997), distanciando-se, pois, da *solidariedade conformista* do *modelo fusional* (Sansaulieu, 1988). No entanto, entre eles, *Vénus* e *Terra* encontram-se em situação de *Bloqueamento*, no sentido em que as entidades empregadoras não reconhecem a sua identidade assumida, enquanto trabalhadores sociais reflexivos e promotores da mudança social, negligenciando a sua visão. Os *gigantes gasosos* aproximam-se deste modelo, na medida em que apresentam uma identificação categorial, mais fusional, com o seu grupo profissional de origem. No entanto, a sua identidade assumida é reconhecida pelas identidades empregadoras, sendo a pertença organizacional bastante relevante nos seus processos identitários, particularmente, para *Júpiter*.

Os *planetas gelados* em nada se assemelham a este modelo. Contrariamente, este terceiro perfil apresenta proximidade à *Identidade de Empresa* (Dubar, 1997), dado o reconhecimento que é dado às suas competências e às suas identidades assumidas e a participação na tomada de decisões, à escala da organização, que se compagina com as posições de gestão e gestão intermédia ocupadas. Nestes aspetos, *Júpiter* está na mesma situação.

A *Identidade em Rede* ou *Identidade Incerta* (Dubar, 1997, 2006; Fernandes, 2006; Caria, 2008), associada ao *modelo das afinidades* (Sansaulieu, 1988), pode ser parcialmente perspectivada, sobretudo, no primeiro e no terceiro perfil. Entre os *planetas gelados*, é particularmente evidente nas trajetórias de *Neptuno* e *Plutão*, que afastando-se do grupo profissional associado à sua FI no domínio da gestão, não se identificam com qualquer “forma histórica preexistente” (Dubar, 2006, p. 108) ou com uma categoria profissional socialmente estabelecida. Pelo contrário, *Neptuno* e *Plutão*, os únicos sujeitos cuja formação de base não se enquadra no trabalho social, identificam-se principalmente como *trabalhadores sociais*, isto é, constroem uma nova *identidade para si*, a partir de um referencial em construção, que carece de institucionalização. Esta (re)criação não foi forçada, não resultou de uma rutura imposta, mas sim, de uma opção própria, de mudança, no caso de *Neptuno*, e de escolha, no caso de *Plutão*, do campo de atuação profissional. Em menor medida, também no percurso de *Urano*, se perspetivam algumas tendências de rutura e de flexibilização identitária, dada a sua aproximação mais vincada à FPG, sendo a definição pela formação uma das características deste modelo (Dubar, 1997).

Entre os planetas rochosos, a flexibilidade identitária é também uma característica partilhada, bem como a maior proximidade à formação do que aos contextos de trabalho. Destaca-se a situação laboral de *Mercúrio* e *Vénus* que, em início de carreira, ocupando posições inferiores às suas qualificações, perante as tendências precarizantes do mercado de trabalho, poderão vir a sofrer um processo de rutura imposta (Dubar, 2006). Por acréscimo, algumas das suas afirmações permitem-nos concluir

que, não obstante as limitações dos seus postos de trabalho, mantêm uma postura crítica e participativa no modo como se relacionam no contexto de trabalho, preservando a sua individualidade, que no caso de *Mercúrio* funciona em aliança com as chefias, e no caso de *Vénus* se apresenta como um conflito interno (Dubar, 1997). No segundo perfil, apenas *Saturno* apresenta de modo ténue, algumas características incluídas neste modelo – o fato de o seu projeto de vida incluir dimensões externas ao contexto de trabalho, como a intenção de emigrar e a vontade de criar uma organização; a postura crítica e a preservação da individualidade que mantém no seu relacionamento em contexto de trabalho, ainda que em harmonia com as diretrizes organizacionais. A utilidade deste modelo na interpretação de aspetos dos posicionamentos de atores dos diferentes perfis reforça a suposição de que este tipo de processo construção identitária é comum entre os grupos profissionais que se dedicam ao trabalho técnico-intelectual, mais vulneráveis às contingências da modernidade reflexiva (Caria, 2008; Giddens et al., 1996).

Os conceitos de *modelo profissional* (Dubar, 1997), de *espaço de qualificação* e *espaço de organização* (Maurice, 1998; Sellier, 1998) articulam conceptualmente as duas dimensões deste estudo. Em ambos os cursos, foi possível identificar evidências, quer nos objetivos, nos planos de estudos e tipos de conhecimento focalizados, quer nos discursos dos docentes e coordenadores, da promoção de um *modelo profissional* nos processos de socialização formativa e pré-profissional. Já no *acompanhamento do desenvolvimento e/ou da inserção profissional* dos estudantes e ex-estudantes, verificou-se parco investimento. Na comparação entre os cursos, destaca-se a ligeira hibridez do **Mestrado A**, onde o *modelo do físico* parece aliar-se ao modelo alargado do *artífice* (Rivard, 1986), sobretudo, no que toca à identificação com a *empresa* (Moore, 1969), dadas as orientações para o desenvolvimento de respostas e estratégias organizacionais. Por seu turno, o **Mestrado B** focado na articulação dos saberes do foro atitudinal com os restantes, na formação de profissionais de intervenção socioeducativa, centrada à escala do desenvolvimento de projetos, propõe um *modelo do físico*, no qual os educadores sociais são o grupo de referência. Não obstante esta diferenciação, existem pontos comuns entre as orientações éticas e tácitas transmitidas aos trabalhadores sociais que constituem o público alargado de ambos os mestrados. O foco na reflexividade, no espírito crítico, na imbricação da ética com as dimensões pragmáticas e instrumentais do trabalho (Banks, 2011), a defesa de um trabalho social vocacionado para a promoção da participação cidadã e da democraticidade (Petrus, 1996; Dominelli, 2004), presentes no discurso das equipas docentes e no discurso institucional dos cursos, têm eco nas reflexões dos trabalhadores sociais, nomeadamente, na visão do trabalho social, acima referida.

Assim, em consonância com a defesa do paradigma da inovação social, os atores consideram que, no plano dos princípios, os **papéis e funções dos trabalhadores sociais** se orientam para a **promoção da mudança social**, que é o propósito do trabalho social, contudo, reconhecem que estes

profissionais, enquadrados em estruturas de proteção social em cujo desenho não participam, operam, muitas vezes, como **reguladores da ordem social**. No centro do pacto social (Parton, 1996b; Clarke, 1996; Chopart, 2003a; Sáez & Sanches, 2006; Silva, 2005; Pinto, 2011; Amaro, 2012; Timóteo, 2014), os trabalhadores sociais movimentam-se no frágil equilíbrio entre, por um lado – as necessidades estruturais de manutenção da ordem, de reprodução dos princípios da estratificação social e do sistema económico, consolidados à escala macro dos processos galopantes de globalização hegemónica; e por outro – as necessidades de renovação, de mudança que radicam das capacidades de ação dos sujeitos, grupos e organizações, que participam nas estruturas sociais, num diálogo, muitas vezes, conflitual, em que se opõem perspectivas quanto ao redesenho das instituições e às possibilidades e graus de participação e de satisfação dos diferentes atores.

Em conformidade com as interpretações expostas quanto ao *modelo profissional* socializado na formação, constata-se que entre os elementos do **Mestrado B**, o grupo de referência preferencial é o grupo profissional associado à FI, que para a maioria, são os educadores sociais; referencial que é complementado pela identificação com o coletivo de trabalhadores sociais. *Urano* tem como grupo profissional inicial, os assistentes sociais. Esta entrevistada apresenta maior proximidade à FPG, demonstrando que os conhecimentos e as competências, ali trabalhados, assumiram grande peso nos seus processos de identificação socioprofissional. *Mercúrio* e *Vénus* demonstram maior proximidade à FI, o que poderá derivar da recenticidade da conclusão da mesma e pelo facto de o mestrado não estar, à data da entrevista, concluído. Os restantes sujeitos têm proximidade idêntica a ambos os níveis de formação. Nos processos de construção identitária socioprofissional destes sujeitos, ambos os graus de formação são constitutivos do seu *eixo central de competências*, sendo incorporados como *especialização disciplinar*, no entanto, o *espaço de identificação*, ainda que seja alargado ao conjunto dos trabalhadores sociais, inclui uma esfera de maior intensidade referencial, em torno do grupo profissional associado à FI (Dubar, 1997). Em suma, todos os elementos do **Mestrado B** se enquadram no *modelo do físico*, dado que recorrem à *especialização disciplinar* e se guiam por uma lealdade a uma *comunidade disciplinar* (Dubar, 1997), com duas escalas. Atentando na pertença organizacional como referencial identitário, podemos dizer que *Urano*, único sujeito deste mestrado que demonstra uma forte proximidade à organização empregadora, se enquadra, complementarmente, no modelo alargado do *artífice*. Um aspeto detetado nos processos de identificação socioprofissional dos sujeitos com níveis mais baixos de proximidade às organizações empregadoras, particularmente, de *Vénus*, *Terra* e *Marte* é a expressão de uma *lealdade* para com os públicos com quem trabalham. Esta vinculação aos participantes de dado contexto de intervenção funciona como referencial identitário, bem como fator de realização profissional. O peso desta variável na reflexão dos sujeitos leva-nos a considerar se, no contexto socioeducativo, o *modelo do físico* poderá ser reequacionado, introduzindo esta escala ou *espaço de identificação*.

Entre os entrevistados do **Mestrado A**, há uma variedade maior de formações de base, sendo os licenciados em Gestão, aqueles que mais se identificam com o coletivo alargado de trabalhadores sociais, rejeitando o grupo profissional associado à sua FI, e logo, apresentando maior proximidade à FPG, pois o eixo central da sua competência enquanto trabalhadores sociais radica nesta e não na FI. O licenciado em Sociologia, *Ceres*, apresenta padrões de identificação idênticos aos dos entrevistados do **Mestrado B**, preterindo a identificação com o coletivo dos trabalhadores sociais à identificação como sociólogo, mas identificando-se, igualmente, com ambos os níveis de formação. *Ceres*, pretere o conjunto dos trabalhadores sociais como grupo de referência identitária, ou espaço de identificação, por considerar que este conceito ainda é pouco reconhecido, sendo mais vigente na academia do que no mundo do trabalho. As licenciadas em Serviço Social, *Saturno* e *Júpiter*, rejeitam o conceito de trabalhador social, identificando-se unicamente como assistentes sociais. A diferenciação entre a posição de *Saturno* e *Júpiter* e a de *Urano* resulta da diversidade das suas experiências, quer no contexto formativo da licenciatura, quer no contexto da FPG. Neste último, destaca-se a fragilidade das referências identitárias associadas ao mestrado por *Saturno* e *Júpiter*, que não integraram as aprendizagens nele construídas no seu *eixo central de competência* (Dubar, 1997), isto é, não as incorporaram de modo a identificarem-se profissionalmente, com base nas competências desenvolvidas neste nível de formação. No caso da primeira, tal fragilidade decorreu do incumprimento de expectativas, quanto às competências empreendedoras envolvidas no lançamento de uma resposta social. A segunda, à data da entrevista não terminara o curso, nem tinha planos concretos de o terminar, por desvalorizar o grau de mestre, declarando interesse meramente substantivo na formação, como oportunidade de renovar conhecimentos e perspetivas. Por tais motivos, estas entrevistadas não identificam os mestrados como uma continuidade da sua *especialização disciplinar* (Dubar, 1997). Independentemente das divergências, todos os sujeitos do **Mestrado A** se enquadram no *modelo do físico* visto que confiam e dependem do conhecimento científico, cujas recontextualizações (Caria, 2005a) constituem a sua *especialização disciplinar*, ao mesmo tempo, reportam como grupos ou espaços de referência identitária, as *comunidades disciplinares* (Dubar, 1997) constituídas pelos grupos profissionais associados à FI, e/ou pelo conjunto alargado de trabalhadores sociais. Agregando o contexto organizacional como espaço de identificação, percebe-se que *Júpiter*, *Neptuno* e *Plutão*, por apresentarem forte proximidade identitária às suas organizações empregadoras, se enquadram, também, no modelo alargado do *artífice*.

Perspetiva-se, então, que o *modelo profissional* socializado na FPG se coaduna com as construções identitárias dos sujeitos, embora não lhes corresponda de modo direto. É de considerar que, dada a proximidade disciplinar, na maioria dos casos, as orientações potencialmente transmitidas nas formações iniciais poderão aproximar-se, em grande medida, das tendências acima evidenciadas.

Assim, é difícil destriçar qual o impacto dos mestrados na incorporação de referenciais, que parecem traduzir uma continuidade desde a FI. Excetuam-se *Saturno*, *Júpiter*, *Neptuno* e *Plutão*. Os processos de identificação socioprofissional das primeiras pouco passam pela FPG. Ao contrário, os dois últimos afastam a FI da sua construção identitária socioprofissional, retendo a *especialização disciplinar* proporcionada pelo mestrado, o que nos permite afirmar que as suas orientações identitárias se baseiam no mesmo. Entre os entrevistados do **Mestrado A** que se enquadram na articulação entre o *modelo do físico* e o *modelo do artífice*, observamos que nenhum deles criou de raiz uma organização – *Neptuno* e *Plutão* ocupam posições de chefia intermédia e *Júpiter*, posição de chefia – o que nos remete para a noção de *intrapreneurship* (Kim, 2015), dado que as competências empreendedoras destes sujeitos se desenvolvem e se aplicam no seio de estruturas organizacionais pré-existentes. Assim, a transmissão e a incorporação de um *modelo profissional* são processos complexos, multifacetados e multidirecionais, cujos itinerários nem sempre se intersectam no multi-espço de *qualificação* e de *organização* (Maurice, 1998; Sellier, 1998) em que os indivíduos se conhecem e se apresentam, enquanto profissionais, espaço de formação e de trabalho em que interagem, se movimentam e se filiam.

O *espço de qualificação* em que se posicionam estes trabalhadores sociais é, pois, múltiplo, começando pela co-presença de dois níveis de formação – a FI e a FPG – cuja articulação nos processos de identificação socioprofissional, mediada por formas de recontextualização do conhecimento e condicionada por modos de organização do trabalho e de estruturação dos mercados do trabalho foi alvo da nossa atenção. A multiplicidade concretiza-se, também, nas manifestações de proximidade identitária dos sujeitos a dois grupos de referência – o grupo profissional associado à FI e o conjunto alargado de trabalhadores sociais. Conclui-se da comparação entre os graus de identificação com a FPG e a proximidade identitária ao conjunto dos trabalhadores sociais, que os sujeitos não associam diretamente *a sua formação* àquele grupo – dado que, excetuando *Júpiter* e *Saturno*, todos demonstram forte identificação com a FPG, sendo a identificação como trabalhadores sociais complementar, para a maioria deles. Depreende-se, então que o alargamento dos mestrados ao vasto conjunto de trabalhadores sociais não é suficiente para a constituição de referenciais identitários.

Consideramos que a *maior ou menor identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais* depende da relação dos sujeitos com a FI, potenciadora de identificação com o respetivo grupo profissional. Apenas *Neptuno* e *Plutão* que se distanciam da FI, declaram os trabalhadores sociais como principal grupo de referência. Tanto *Mercúrio* e *Vénus*, mais próximos da FI; como *Terra*, *Marte* e *Ceres* que demonstram proximidade idêntica a ambos os níveis de formação, e mesmo, *Urano* que se aproxima mais da FPG, mantendo proximidade moderada à FI se identificam, em primeiro lugar, com os seus grupos profissionais. Esta constatação remete-nos para o carácter diacrónico da integração da

especialização disciplinar na construção identitária, ao longo da trajetória formativa e socioprofissional dos sujeitos – em situação de *continuidade*, a identificação socioprofissional poderá integrar as referências associadas a novos graus de formação e a novos coletivos ou *espaços de identificação*, mas tenderá a confirmar as suas raízes; em situação de *ruptura* com a *especialização disciplinar* inicial, caso de *Neptuno* e *Plutão*, a tendência será para incorporar outros graus de formação de modo mais significativo e identificar-se com mais intensidade a novos *grupos de referência* ou *espaços de identificação* (Dubar, 1997).

Importa detalhar que a integração da *especialização disciplinar* na construção identitária, que faz com que os indivíduos possam falar da *sua formação* – salientando-se, aqui, o seu papel ativo, construtor e reflexivo – se processa pela incorporação de valores e desenvolvimento de competências. Centrais na ligação entre cognição e ação (Parente, 2008), as competências são fundamentais na constituição de processos identitários socioprofissionais, que se configuram mediante as recontextualizações de conhecimento científico, elaboradas pelos atores, nos contextos laborais (Caria, 2005b). Assim, as competências, enquanto proposta de (re)ligação entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, promovem a “individualização da formação” e a aplicabilidade das aprendizagens (Diogo, 2008). Nos processos de construção identitária da maioria dos trabalhadores sociais pós-graduados entrevistados, as competências incorporadas na FI coincidiram com a aculturação de determinados quadros deontológicos e de valores constitutivos de uma cultura profissional, que passa pela interação (Caria, 2008). Por este motivo, a proximidade à FI tende a ser equivalente ao peso identitário do grupo profissional. Já a identificação à FPG, coloca-se num momento posterior das trajetórias profissionais e sucede aos processos de cognição e reflexão inerentes à apreensão dos conhecimentos trabalhados na FI, resultantes num maior ou menor grau de apropriação da formação e de identificação com a mesma e com os grupos profissionais. Assim, na lógica diacrónica da transação subjetiva (Dubar, 1997), sempre que há proximidade identitária à FI – a incorporação de competências desenvolvidas na FPG, bem como, a recontextualização de conhecimentos, ali trabalhados, é cimentada de modo cumulativo. O carácter cumulativo conduz a que os trabalhadores sociais integrem, por etapas, as competências e saberes na *sua formação*, apropriando-se deles e integrando-os na diacronia da sua aprendizagem, da sua *especialização disciplinar*, e em suma, na sua construção identitária socioprofissional. A FI destaca-se como potenciadora da estrutura basilar de tal construção, enquanto o impacto da FPG tende a ser camuflado, pois as competências, ali desenvolvidas, são interiorizadas de modo mais célere, e incorporadas nos processos de aprendizagem e de identificação socioprofissional. Deste modo, a categoria social (Tajfel & Turner, 1986) mais saliente na identificação é a do grupo profissional associado a essa primeira formação, que ao tornar-se referencial identitário desde o início do percurso formativo-profissional, se incorpora e se assume. Este foco na construção identitária de cada um, de pendor reflexivo individualizante (Beck, 2002a;

Giddens, 1991), fá-los negligenciar a associação entre os mestrados e os trabalhadores sociais, que constituem o seu público-alvo. Assim, a categoria dos trabalhadores sociais é secundarizada nos processos de identificação socioprofissionais da maioria dos sujeitos, com a agravante de que nem todos evidenciam a presença deste conceito, no mundo do trabalho social (*Ceres, Júpiter, Saturno*).

O *espaço de organização*, dimensão do espaço de qualificação que se circunscreve aos contextos organizacionais, assume relevo nos discursos dos entrevistados no que toca à organização do trabalho e à socialização que se lhe associa; as práticas de formação e acompanhamento no local de trabalho são de carácter informal e casuístico, não sendo reportadas iniciativas estruturadas ou sistemáticas, o que contraria a ideia de tendencial responsabilização das organizações, no modelo de GRH baseado em competências (Parente, 2008). Quanto à organização do trabalho, destaca-se a divisão e a coordenação de funções de conceção e execução, e seus impactos na autonomia profissional. Os três entrevistados que demonstram maior afastamento identitário face às organizações empregadoras, declaram ter limitado controlo sobre o próprio trabalho, bem como, acesso restrito ou nulo à tomada de decisões. Nestes casos, não se verifica nem o controlo estratégico, nem o controlo técnico, podendo dizer-se que existe uma subordinação real dos “objetivos do trabalho” à finalidade e às estratégias organizacionais (Derber, 1983; Caria et al., 2014). Deve ter-se em conta que dois deles ocupavam funções de técnicos intermédios para as quais eram sobre qualificados, no entanto, este dado não deixa de ser significativo por contrariar, não só, as orientações do *modelo do físico*, como os princípios democráticos subjacentes às OES. A sobre qualificação destes profissionais, que são os dois entrevistados mais jovens, que reportam as primeiras experiências de trabalho, é, em si, significativa da perda de peso das qualificações (Sainsauleu, 1988). Os títulos são apenas uma das «armas» utilizadas no jogo do trabalho, deixaram de corresponder diretamente a uma “função laboral” e não determinam o grau de “autonomia em contexto de trabalho” (Caria, 2005b, p. 21). A precarização, ou “degradação da sociedade laboral” (Castel, 1998) é uma tendência crescente nas sociedades do risco global (Beck, 2002a). Se nos anos 1990, fazia sentido dizer que “para uma fração dos jovens” a entrada no mercado de trabalho “implica o risco de uma exclusão durável de um emprego estável (...) e, para todos os jovens, ela exige a invenção de estratégias pessoais de apresentação de si” (Dubar, 1997, p. 114), nos anos 2010, é crescente a fração de jovens enquadrada na primeira situação. Não obstante os seus recursos em qualificações, *Mercúrio* e *Vénus* identificam a instabilidade como principal característica da sua, ainda curta, trajetória profissional e olham para o futuro com incerteza quanto às possibilidades de construção quer de uma carreira profissional, quer de um projeto de vida. Estas situações dão crédito à perspetiva da desprofissionalização ou desqualificação inerente à condição de assalariado, no modo de produção capitalista, defendida pelos neomarxistas (Braverman, 1998 [1974]).

Dois trabalhadores com significativo afastamento face às entidades empregadoras (*Mercúrio, Terra*); dois com proximidade moderada (*Marte e Saturno*) e uma dos que demonstra forte proximidade ao contexto organizacional (*Júpiter*) reportam que, em várias situações, os processos de trabalho são estandardizados, mediante a legislação reguladora e, particularmente, os requisitos dos protocolos entre as OES e o Estado. *Júpiter* destaca o esvaziamento de trabalho efetivamente educativo das funções dos educadores, devido à carga horária necessária para o preenchimento de documentação e envio de informação. *Marte* critica a tendência para a especialização dos centros de acolhimento temporários, contrária ao conhecimento científico construído sobre o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, e conducente à especialização funcional dos trabalhadores sociais, enquadrável na taylorização que tem caracterizado a recente evolução deste campo (Autès, 2003). Aliada ao aumento da prescrição de tarefas e redução da autonomia, a especialização tem impactos nas dinâmicas do campo profissional, em termos de coesão e/ou dispersão, e na negociação da jurisdição profissional, no acesso ao mercado de trabalho (Marques, 2014). A burocratização externamente imposta que regula o trabalho das OES, funciona indiretamente como um mecanismo de regulação profissional, na medida em que o Estado por meio de tais protocolos, não só define as qualificações e o número de profissionais necessários para dada atividade e tipo de resposta social, como adscribe funções e tarefas aos trabalhadores sociais. O Estado não assume a regulação das profissões diretamente por meio de carteiras profissionais ou licenças para o exercício da atividade, mas indiretamente, prescreve itinerários e condicionamentos do *espaço de qualificação* dos trabalhadores sociais. Confirma-se, pois, a suposição de Alter (1998), de que o financiamento estatal às OES tende a aumentar a burocratização daquelas estruturas, o que por sua vez, tem impactos diretos na profissionalização destes contextos. Em Portugal, tal interpretação assume maior peso, tendo em conta a adscrição da contratação ao tipo de acordos realizados pelas OES com o ISS, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no mencionado Manual da Qualidade e ainda que as tabelas salariais que servem de referência a grande parte das OES estão definidas por lei (Parente, 2011). Estas tendências enquadram-se na análise de Evetts (2006) sobre a *redefinição do profissionalismo* por parte do Estado, promotora de uma burocratização mercantilizante. As OES fazem parte das organizações de serviços, nas quais o trabalho é baseado no conhecimento, onde de acordo com Evetts (2006) as transformações do profissionalismo se tornam mais evidentes. Tais transformações não podem ser perspetivadas de modo unidirecional, dadas as articulações entre burocratização e profissionalização, que se servem mutuamente, no processo histórico da modernização económico-social e de *racionalização da vida social* (Caria et al., 2014).

A análise das perspetivas dos atores traz luz sobre os efeitos da lógica de intervenção faseada e segmentada em projetos de intervenção desenhados e financiados externamente, na sustentabilidade organizacional, na interação criativa entre equipas adscritas a diferentes projetos, como na cooperação

inter-organizacional, ou, na estabilidade laboral (*Terra, Ceres, Saturno*). Os projetos ou programas podem ser vistos como instrumentos de racionalização da intervenção social, centralizados, na maioria dos casos à escala europeia, que permitem o estabelecimento de objetivos comuns, bem como, o controlo das iniciativas e seus resultados. No entanto, as bases desta centralização são frágeis, dado o caráter local do trabalho social, aliado à fluidez da política social europeia que inspirada na lógica do risco (Beck, 2002a, Fernandes, 2006), na procura de antecipação, negligencia a continuidade. Esta racionalização a uma escala inoportável choca com a orientação axio-racional inerente às iniciativas da sociedade civil, o que em contexto de austeridade, por criar dependências que motivam um centramento no curto-prazo, pode causar perturbações que as conduzam a descarrar a sua estratégia. Refuta-se, aqui, a perspetiva de Waters (1993) quanto à imbricação entre a racionalidade valorativa e a colegialidade dos profissionais com a racionalidade instrumental, na confluência entre profissionalização e burocracia, dado que os fins definidos pelas organizações, ao concentrarem-se na sobrevivência, poderão afastar-se do seu “sistema de valores”. Tal tendência tem, também, efeitos na estrutura organizacional que se tenderá a tornar-se divisionalizada (Mintzberg, 2010 [1979]), segmentada por projetos de intervenção com autonomia considerável, dos quais passa a depender, também, a (re)contratação de profissionais. A falta de autonomia financeira resulta, pois, na limitação da autonomia decisória das organizações quanto à política contratual, o que impõe desafios às relações laborais, deslocando o diálogo entre trabalhador e empregador, para um diálogo vazio entre trabalhador e «intermediário», dado que as OES se vêm em posição subalterna, face a dois agentes de regulamentação – o Estado Português e a UE. A complexa teia em que se enquadram as relações laborais, representa um desvirtuamento das lógicas de autogestão típicas das organizações da sociedade civil, o que nos remete para as críticas à institucionalização das OES, cooptadas pelos sistemas de proteção social (Laville, 2009). À escala inter-organizacional, a lógica dominante da competição que se concretiza no acesso a financiamentos limitados para manutenção da sobrevivência, invalida a efetividade da cooperação, tida como um requisito para a promoção da inovação social (Nilson, 2003; André & Abreu, 2006).

No entanto, são também reportadas boas práticas de cooperação inter-organizacional, a várias escalas (*Júpiter, Neptuno, Plutão*). Os posicionamentos de significativa proximidade identitária com os contextos organizacionais baseiam-se, nomeadamente – no grau de envolvimento, na apropriação da cultura e na participação na construção da mesma – o que nos remete para a noção de *organizações policráticas*, onde os valores se associam ao conhecimento técnico que fundamenta a estrutura organizacional. Aqui, é aplicável a proposta de Waters (1993), na medida em que a racionalidade instrumental, associada à “legitimação da eficácia”, conflui com a racionalidade valorativa, ligada à “legitimação estratégica das escolhas” (Caria, et al., 2014, p. 36). Deste modo, porque as formas de racionalidade dos profissionais se inscrevem no desenho da estrutura e da estratégia organizacionais,

sendo a cultura partilhada e construída em conjunto, a construção identitária dos mesmos tenderá a aproximar-se da construção do futuro organizacional, articulando os seus interesses aos objetivos comuns (*Urano, Neptuno, Plutão*).

Assim, no que respeita à **articulação intra e inter-setorial**, os dois grupos de atores perspetivam vicissitudes que se prendem com a «tradição assistencialista» do trabalho social (Entrevistado B1, Entrevistada B2) e com a focalização autocentrada e limitada ao curto prazo da ação organizacional, fortemente condicionada pela centralização dos sistemas de proteção social em que se enquadra (*Saturno, Júpiter, Mercúrio, Marte*, Entrevistadas B3 e B4). Tais vicissitudes dificultam a promoção de um trabalho social estratégico, inclusivo, integrado e participativo, corolário do paradigma da *inovação social*, do qual se aproximam todos os atores.

Quanto à **dispersão versus coesão** do campo do trabalho social, afetado pelas tendências de burocratização evidenciadas, perspetivam-se movimentos de aproximação entre os diferentes grupos de trabalhadores sociais e algumas tendências que favorecem a coesão (*Terra, Ceres, Urano*). Por outro lado, reportam-se clivagens e dificuldades de comunicação (Entrevistado B1, Entrevistada B2), alguma sobreposição de funções (*Vénus*), potencialmente geradora de conflitos de jurisdição (Marques, 2014), e ainda, um certo desconhecimento mútuo (*Júpiter*).

Passamos a apontar as **limitações da presente investigação**, procurando lançar algumas pistas para investigação futura. A primeira limitação foi a não inclusão, na análise empírica, da observação direta das dimensões organizacional e inter-organizacional, e ainda, dos coletivos representativos dos grupos profissionais, na dimensão socioprofissional. Ainda que os atores auscultados reflitam sobre aquelas dimensões, reportando-as através das suas representações e posicionamentos, uma abordagem empírica direta teria sido vantajosa na construção de conhecimento sobre o objeto de estudo. Nomeadamente, o recurso a metodologias participativas de investigação-ação nos contextos organizacionais teria permitido triangular fontes de informação sobre os contextos organizacionais. A inclusão das OES, das associações profissionais e outros coletivos permitiria um desenvolvimento cabal de interpretações quanto aos dois últimos problemas teóricos enunciados – a **articulação intra e inter-setorial** e a **dispersão versus coesão** do campo. A exploração deste último problema seria particularmente frutífera para avaliar a penetração e aprofundar as interpretações e modos de apropriação do conceito de trabalhador social no quotidiano das práticas e representações dos grupos profissionais.

Outra limitação é a menor profundidade de análise das orientações das formações iniciais, que poderia auxiliar a melhor comparar o peso identitário de ambos os níveis de formação. Nomeadamente, no que toca à incorporação de um *modelo profissional*, pois as orientações transmitidas nos mestrados poderão traduzir uma continuidade dos referenciais da FI, enquadradas, na maioria dos casos, no trabalho social. Sem informação mais detalhada quanto às competências potenciadas e aos conteúdos

transmitidos nas licenciaturas, as interpretações sobre a apropriação do *modelo profissional* preconizado pela FPG podem conter enviesamentos.

Neste enfoque, uma análise longitudinal das trajetórias de um conjunto de trabalhadores sociais seria um objeto empírico privilegiado para compreender a construção do *eixo central de competências* na diacronia dos processos de identificação socioprofissional. No sentido de apurar as particularidades da construção de referenciais identitários em torno de dois níveis de formação, seria também útil a comparação de trajetórias de trabalhadores sociais pós-graduados, com profissionais não pós-graduados. Porque o *eixo central de competências* não se constitui apenas no campo educativo, mas depende do tipo de saber privilegiado nos vários espaços sociais que os indivíduos vivenciam, ao longo da sua trajetória socioprofissional (Dubar, 1997), traria ganhos uma abordagem mais detalhada das trajetórias dos indivíduos, bem como, a realização de observação direta ou participante nos contextos de trabalho, no sentido de experienciar as competências potenciadas e apropriadas.

Não obstante as suas limitações, consideramos que a presente pesquisa teve virtualidades. Em primeiro lugar, adotou um enfoque multifacetado, partindo de pressupostos pluriparadigmáticos esteados nas teorias do conflito (Marx, 1990 [1890]) e na sociologia compreensiva (Weber, 1944 [1922]), e articulou, de acordo com recomendações presentes na revisão bibliográfica, a ótica da Sociologia das Profissões com a da Sociologia do Trabalho e a da Sociologia das Organizações (Evetts, 2006). Em segundo lugar, vigiou-se a articulação teórico-metodológica do desenho do projeto e do desenvolvimento da investigação, cuidando a fundamentação e sistematização dos instrumentos de recolha e de análise de dados, orientados por uma postura construtivista, aliada a uma intenção de «dar voz» aos atores sociais (*advocacy*) (Creswell, 2009). Em terceiro lugar, atentou-se à dimensão ética dos processos de construção de conhecimento, particularmente enfatizada, dada a partilha da linguagem e conhecimento do campo pela investigadora (Araújo, 2004).

A pesquisa foi estruturada de modo a trazer luz sobre as configurações identitárias socioprofissionais dos trabalhadores sociais pós-graduados, esclarecendo os seus posicionamentos face aos dois níveis de **formação académica, aos contextos organizacionais da economia social, e às orientações paradigmáticas da intervenção social**. Perante o exposto, consideramos que as configurações identitárias partindo de um cenário comum – o posicionamento unânime dos mestrados e dos sujeitos, em proximidade com o paradigma da **inovação social** – têm desenhos diversos: um perfil que valoriza ambos os níveis da formação, mas se aproxima mais da FI, estando relativamente afastado das organizações empregadoras – *planetas rochosos e planeta anão*; outro que valoriza sobretudo a FI, tendo a pertença organizacional como referencial importante – *gigantes gasosos*; e outro que se aproxima mais da FPG e gravita sobre o contexto organizacional – *planetas gelados*.

Entre os três perfis, é comum a **centralidade da formação** – ambos os níveis assumem forte valorização pela maioria dos sujeitos, que tende, contudo, a aproximar-se mais da FI. Esta

hierarquização associa-se à identificação com os grupos profissionais e com o conjunto dos trabalhadores sociais, que são referência complementar para a maioria dos sujeitos, referência principal para *Neptuno* e *Plutão*, e não constituem referência para *Júpiter* e *Saturno*. As **organizações empregadoras**, esfera mais saliente dos contextos de trabalho, **assumem relevo na construção identitária da maioria dos sujeitos**. Os sujeitos mais afastados destes contextos são aqueles cujas orientações de organização do trabalho se assemelham mais ao modelo de *Trabalho Profissional Hierárquico*, dados o forte controlo externo e a elevada centralização. Ao contrário, os sujeitos com forte proximidade ao contexto organizacional, aproximam-se do modelo de *Trabalho Profissional Autónomo*, com forte discricionarieidade sobre as suas tarefas e ampla participação na tomada de decisões (Caria et al., 2014).

Referências bibliográficas

- Aballéa, F., De Ridder, G. & Gadéa, C. (2003). Processos em fase de reconhecimento e concorrências profissionais. In J.-N. Chopart (Ed.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 203-222). Porto: Porto Editora.
- Abbott, A. (1988). *The system of professions – an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abrantes, P. (2012). A escola como motor de uma modernidade dual. O caso português no contexto europeu. *Sociologia On Line. Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 5(Setembro), 6-33.
- Adler, P. S., Know, S-W. & Hecker, C. (2008). Professional Work: the emergence of collaborative community. *Organization Science*, 23 (11), 224-266.
- Alaluf, M. R. (1986). *Le temps du Labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alcobia, P. (2011). Atitudes e satisfação no trabalho. In J. M Carvalho Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 317-346). Lisboa: Escolar Editora.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers' Commitment and Role Orientation, *Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Almeida, J. F., Costa, A. F & Machado, F. L. (1994). Recomposições socioprofissionais e novos protagonistas. In A. Reis (ed.), *Portugal: 20 anos de Democracia* (pp. 307-330) Lisboa: Círculo de Leitores.
- Almeida, J. F., Costa, A. F. & Machado, F. L. (1988). Famílias, Estudantes e Universidade. Painéis de Observação Sociográfica. *Sociologia*, 4, 11-44.
- Alter, C. (1998). Bureaucracy and Democracy in Organizations: Revisiting Feminist Organizations. In W. W. Powel, E. S. Clemens (Ed.), *Private Action and The Public Good*. New Haven and London: Yale University Press.
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (2004). *Sociologia, capitalismo y democracia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Amado, G. (2002). Vocabulaire de psychosociologie, références et positions. Retirado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/implication_amado.pdf
- Amado, R. R. P. (1925). *Historia de la educación y la pedagogía*. Barcelona: Libreria Religiosa.
- Amaro, M. I. (2009). Identidades, Incertezas e Tarefas do Serviço Social Contemporâneo. *Locus social*, 2, 29-46. Retirado de <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf#page=25&zoom=80>
- Amaro, M. I. (2012). *Urgências e Emergências do Serviço Social. Fundamentos da Profissão na Contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Amaro, R. R. (2000). A inserção económica de populações desfavorecidas, factor de cidadania. *Sociedade e Trabalho*, 8/9, 1-14.

- Añãos-Bedriãana, F. T. (2012). Pensamiento y Acci3n Socioeducativa en Europa y Espaãa. Evoluci3n de la Pedagogía y Educaci3n Social. *Revista Historia de la Educaci3n Latinoamericana*, 14(18), 119-138.
- Ander-Egg, E. (1995). *Introduçãõ ao Trabalho Social*. Petr3polis: Vozes.
- Ander-Egg, E. (1997). *Metodologías de Acci3n Social*. San Isidro: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman 5.
- Andion, C. & Malo, M.C. (1998). La gestion des organisations de l'économie solidaire. Retirado de <http://crises.uqam.ca/publications/etudes-theoriques/213-et9803.html>
- André, I. & Abreu, A. (2006). Dimens3es e Espaços de Inovaçãõ Social. *Finisterra*, XLI (81), 121-141.
- Antunes, R. (2013). *Os Sentidos do Trabalho. Ensaio Sobre a Afirmaçãõ e a Negaçãõ do Trabalho*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, M. J. (2004). *ATL. Atividades de Tempo Livre, sem tempo, nem liberdade*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educaçãõ, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Araújo, M. J., Monteiro, H., Martins, T., & Diogo, V. (2014). Adultos em contextos juvenis: Prelúdios de um projeto em torno de estudantes "Maiores de 23". *Revista Sensos*, 4(7), 77-90.
- Arendt, H. (2001). *A Condiçãõ Humana*. (1ª ediçãõ 1958) Lisboa: Rel3gio D'Água.
- Augé, M. (2007). *Nãõ-lugares: introduçãõ a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: 90ª Editora.
- Autès, M. (2003). As Metamorfoses do Trabalho Social. In J.-N. Chopart (Ed.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 255-270). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulaçãõ transnacional da educaçãõ*. Vila Nova de Gaia: Fundaçãõ Manuel Leão.
- Baldwin, J. D. (1986). *George Herbert Mead: a unifying theory for sociology*. Newbury Park, Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Banks, S. (1995). *Ethics and Values in Social Work*. London: Macmillan.
- Banks, S. (2004). *Ethics, Accountability and the Social Professions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Banks, S. (2011). Ethics in an Age of Austerity: Social Work and the evolving New Public Management. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 20(2), 5-23.
- Baptista, I. (1998). Profissãõ: Educador. Educadores sociais, quem sãõ e o que fazem? *A página da Educaçãõ*, 71, 21-152.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ediç3es 70.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo, Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Ediciones Paid3s Ibérica.
- Beck, U. (2002a). *La Sociedad del Riesgo Global*. Madrid: Siglo XXI de Espaãa Editores.
- Beck, U. (2002b). The Silence of Words and Political Dynamics in the World Risk Society. *Logos Journal*, 1(4), 1-18.

- Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the 'meta-change' of modern society. *The British Journal of Sociology*, 56 (4), 525-557. doi: 10.1111/j.1468-4446.2005.00082.x
- Beck, U., Bonss, W., & Lau, C. (2003). The Theory of Reflexive Modernization: Problematic, Hypotheses and Research Programme. *Theory Culture Society*, 20, 1-33.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Études de la sociologie et la déviance*. Paris: Éd. A.-M. Métailé.
- Behbehanian, L. & Burawoy, M. (2011). Global Sociology. Reflections on an experimental course. Retirado de <http://globalsociologylive.blogspot.com>
- Berger, P. L. & Luckman, T. (2010). *A Construção Social da Realidade. Um Livro Sobre a Sociologia do Conhecimento*. (3ª ed.). (1ª edição 1966). Lisboa: Dinalivro.
- Bernardo, L.M. (2013). *Cultura Científica em Portugal. Uma Perspectiva Histórica*. Porto: Universidade do Porto.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Bertrand, O. (2005). Educação e Trabalho. In J. Delors (ed.), *Educação para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the democratic deficit of policies for Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, 5 (3/4), 169–180.
- Bloom, P. & Dees, G. (2008). Cultivate your Ecosystem. *Stanford Social Innovation Review*, Winter, 47-53.
- Bornstein, D. (2007). *Como mudar o mundo: os empreendedores sociais e o poder de novas ideias*. Alfragide: Estrela Polar.
- Bourdieu, P. (1981). Structures, Strategies and the Habitus. In C. C. Lemert, *French Sociology. Rupture and Renewal since 1968*, (86-96). New York/N.Y.: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1985). The Genesis of the Concepts of Habitus and Field, Sociocriticism. *Theories and Perspectives*, II (2), 11- 24.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Boussard, V., Demazière, D. & Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionalism: analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Branco, F. & Fernandes, E. (s. d.). Serviço Social em Portugal: trajetória e encruzilhada. Retirado de <http://www.cpihts.com/Nova%20pasta/SS%20Portugal.pdf>
- Branco, F. (2009). Assistentes sociais e profissões sociais em Portugal: notas sobre um itinerário de pesquisa. *Locus social*, 2/2009: 7–19. Retirado de <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf>
- Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales: la longue durée. *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations*, 13(4), 725-753.
- Braverman, H. (1998). *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* (1ª edição 1974). New York: Monthly Review Press.
- Brecht, B. (s.d). On violence. Retirado de http://www.brechtociety.org/brecht_english
- Brito, D. & Barp, W. (2008). Ambivalência e Medo: faces dos riscos na modernidade. *Sociologias*, 20, 20-47.
- Brock, D. & Kim, M. (2011). *Social entrepreneurship education handbook*. Washington, DC: Ashoka U.

- Brock, D. & Steiner, S. (2009). Social Entrepreneurship Education: Is it achieving its desired aims? Retirado de <http://ssrn.com/abstract=1344419>
- Bryant, C. D. & Peck, D. L. (2007). *21st Century Sociology: A Reference Handbook*. London: Sage.
- Burns, T. & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Cabral, J. P. (2001). Novas articulações universitárias — pós-graduação, investigação e massificação do ensino superior. *Análise Social*, XXXVI(161), 1209-1217.
- Caeiro J. (2008). *Políticas Públicas, Política Social e Estado Providência*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Caetano, A. & Couto, A. I. (2008). Análise institucional: factores favoráveis e desfavoráveis ao sucesso do ponto de vista dos estudantes. In A.F. Costa & J.T. Lopes (Eds.), *Os Estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Retirado de http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf
- Calvo, S. M. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349-364.
- Campanini, A. (2009). The Trainning and the Chalenges of Social Work in the XXI Century. *Intervenção Social*, 35, 337-349.
- Campbell, D. T. (1958). Common Fate, Similarity, and other Indices of the Status of Aggregates of Persons as Social Entities, *Behavioural Science*, 3, 14-25.
- Canastra, F. (2009). O perfil formativo do(a) educador(a) social – uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10.
- Cánovas, J. F. S. (2012). La Realidad sobre la Educación Social: La Participación como Proceso de Profesionalización. *Aposta Digital - Revista de Ciencias Sociales*, 52, 1-20.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (1º volume). Porto: Porto Editora.
- Caria, T. (2005a). Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social. In T. Caria, F. Pereira, J. Filipe, A. Loureiro & M. Silva (Eds.), *Saber profissional*. (pp. 17-42). Coimbra: Almedina.
- Caria, T. (Ed.). (2005b). Relatório Final. Projeto de Investigação Reprofor (Recontextualização Profissional da Formação). Retirado de http://home.utad.pt/aspti/reprofor/relatorio_final.pdf
- Caria, T. (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, XLIII(4), 749-773.
- Caria, T. (2011). Poder e Conhecimento no Trabalho Profissional baseado nas Ciências Humanas e Sociais no Terceiro Sector: Dados Preliminares do Projecto Trabalho Social Profissional no Terceiro Setor. In T. Carvalho, R. Santiago, T. Caria (Eds.), *Grupos Profissionais, Profissionalismo e Sociedade do Conhecimento* (pp. 59-79). Porto: Edições Afrontamento.
- Caria, T. (2014). Uma linha de investigação sobre o trabalho profissional em Portugal. In T. Caria e F. Pereira (Eds.), *Trabalho Social Profissional no Terceiro Setor* (pp. 12-18). Viseu: Psicosoma.
- Caria, T & Pereira, F. (2014). Aplicação do modelo de análise do trabalho profissional burocrático ao trabalho social no terceiro setor. In T. Caria e F. Pereira (Eds.), *Trabalho Social Profissional no Terceiro Setor* (pp. 63-95). Viseu: Psicosoma.
- Caria, T., Pereira, F. & Silva, M. (2014). O trabalho profissional burocrático: construção do modelo de análise para o terceiro setor social. In T. Caria e F. Pereira (Eds.), *Trabalho Social Profissional no Terceiro Setor* (pp. 19-41). Viseu: Psicosoma.
- Carmo, H. (2002). *Intervenção Social com grupos*. Provas de Agregação. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

- Carreras, S. J. (1998). *La Construcion de la Pedagogia Social. Algunas vias de aproximacion*. Barcelona: Ariel.
- Carreras, S. J. & Molina, G. J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carr-Saunders, A. & Wilson, P. (1933). *The Professions*. London: Oxford University Press.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *O Projeto Educativo* (3ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2008). Ética e Formação Profissional. Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In S. Banks e K. Nohr (Eds.). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. I. L. B. (2006). Social work and the welfare system in some European countries: commonalities and differences between Germany, Portugal and Spain. Bergen: Bergen University: Course of Social Work in Europe 2006: Module 1 – Commonalities and differences in Social Work in Europe.
- Castel, R. (1998). La centralité du travail et cohesion sociale. In J. Kergoat, Jaques, Boutet, J., Jacot, H. E Linnhart, D. (Eds.), *Le monde du travail*. Paris: La Decouverte.
- Castells, M. (1994). Paths towards the Informational Society: Employment Structure in G-7 Countries, 1920-1990. *International Labour Review*, 133(1), 5-33.
- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, 51(1), 5–24.
- Castells, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I, A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cembranos, F., Montesinos, D. & Bustelo, M. (2001). *La Animación Sociocultural: Una Propuesta Metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Certo, S. & Miller, T. (2008). Social entrepreneurship: Key issues and concepts. *Business Horizons*, 51, 267-271.
- Chandler, A. D. Jr. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in the History of Industrial Enterprise*. Massachusetts: MIT Press, Cambridge.
- Chanlat, J-F. (1995). Quais Carreiras e Para Qual Sociedade? *Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 67-75.
- Charmaz, K. (2007). Grounded Theory. Blackwell Encyclopedia of Sociology. In G. Ritzer, (Ed.), *Blackwell Reference Online*, 2008 (October).
- Chavez, R. & Monzón, J. L. (2008). The Social Economy in the European Union. (Working paper CIRIEC N°2008/02). Retirado de <http://www.ciriec.ulg.ac.be/wp-content/uploads/2015/11/WP08-02.pdf>
- Chomsky, N., & Dietrich, H. (1996). *La Aldea Global*. (3ª ed.). Buenos Aires: Txalaparta.
- Chopart, J.-N. (Ed.). (2003a). *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto Editora.
- Chopart, J.-N. (2003b). Introdução. In J.-N. Chopart (Ed.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 13-18). Porto: Porto Editora.
- Chopart, J.-N. (2003c). Conclusão. In J.-N. Chopart (Ed.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 271-278). Porto: Porto Editora.

- Clarke, J. (1996). After Social Work? In N. Parton (Ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work*. (pp. 36.60). London: Routledge.
- Correia, J. M. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos*, 5 (9), 217-246.
- Costa, A. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. A. R. P. (2012). *Cinquenta anos de educação social: percepções dos contributos de uma escola "ímpar"*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Faculdade de Economia, Centro de Estudos Superiores de Alcobaca, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Costa, A. M. S. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Costa, F., Conceição, C. P. & Ávila, P. (2007). *Cultura científica e modos de relação com a ciência. Sociedade e Conhecimento. Portugal no contexto europeu*. (Vol. II). Lisboa: Celta Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, N. M. R. S. (2011). *Incorporação e Gestão da Ambivalência das Pertencas - Uma Abordagem Compreensiva Aos Processos de Identificação Com a Profissão de Médico Psiquiatra*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Crato, N. (2006). *O 'Eduquês' em discurso directo. Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista* (7ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Creswell, J. W. (2009). The selection of a research design. In J. W Creswell, *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed., pp. 3-21). London: Sage Publications.
- Crosling, G., Mahendhiran N. & Santha V. (2014): A creative learning ecosystem, quality of education and innovative capacity: a perspective from higher education. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2014.881342
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Cunha, G. C. & Santos, A. M. (2011). Economia Solidária e Pesquisa em Ciências Sociais. In P. S. Hespanha, & A. Mendonça (Eds.), *Economia Solidária: Questões Teóricas e Epistemológicas*. Coimbra: Almedina.
- Dacin, P., Dacin, T. & Matear, M. (2010). Social Entrepreneurship: Why We Don't Need a New Theory and How We Move Forward From Here. *Academy of Management Perspectives*, 24(3), 37-58.
- Dahrendorf, R. (1972). *Classes et Conflits de Classes dans la Société Industrielle*. Paris: Mouton.
- Dahrendorf, R. (2012). *Homo Sociologicus*. (1ª edição 1957). Lisboa: Quetzal.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization on Education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Educational Policy*, 14(1), 1-17.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial Comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação'? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-170.
- De Cottis, T. & Summers, T. (1987). A Path Analysis of a Model of the Antecedents and Consequences of Organizational Commitment. *Human Relations*, 40, 445-470.
- Dees, G. (2001). The Meaning of Social Entrepreneurship. Retirado de http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf

- Defourny, J. & Develtere, P. (1999). The social economy: the worldwide making of a third sector. In J. Defourny, P. Develtere and B. Fonteneau (Eds.), *L'économie sociale au Nord et au Sud*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within*. (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century). Paris: UNESCO.
- Demailly, L. (1994). Compétence et transformation des groupes professionnels. In F. Minet, F. M. Parlier & S. Witt, *La compétence. Mythe, construction ou réalité?* (pp. 71-89). Paris: L'Harmattan.
- Derber, C. (1983). Managing professionals. Ideological proletarianization and post-industrial labour. *Theory and Society*, 12, 309-341.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1968). *Experience et education*. (1ª edição 1938). Paris: Armand Colin.
- Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Diogo, V. (2010). *Dinâmicas de Inovação Social e suas Implicações no Desenvolvimento Espacial. Três Iniciativas do Terceiro Sector no Norte de Portugal*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Diogo, V. (2013). Social Entrepreneurship as if Education Mattered. Comunicação apresentada na conferência *Higher Education as if the World Mattered*, de 25 a 26 de Abril, na Universidade de Edimburgo.
- Dominelli, L. (2004). *Theory and Practice for a Changing Profession*. Cambridge: Politiy Press.
- Drake, B. & Mitchell, T. (1977). The Effects of Vertical and Horizontal Power on Individual Motivation and Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 20, 573-591.
- Drayton, B. (2002). The citizen sector: Becoming as entrepreneurial and competitive as business. *California Management Review*, 44(3), 120-132.
- Drucker, P. (1995). *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- Duarte, T. (2009). A Sociologia da Ciência em Portugal: contributos para a sua análise. *CIES e-working paper*, 69. Retirado de http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP69_Duarte_002.pdf
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 23(4), 505-529.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du Travail*, XXXVI (3), 273-292.
- Durkheim, E. (1973). *O Suicídio*. (1ª edição 1897). Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, E. (1989a). *As regras do método sociológico*. (2ª ed.). (1ª edição 1895). Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, E. (1989b). *A divisão do trabalho social* (2ª ed.). (1ª edição 1893). Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, E. (2013). *Educação e Sociologia*. (1ª edição 1922). Lisboa: Edições 70.

- Dutton, J. E., Dukerich, J. M. & Harquail, C. V. (1994). Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*, 39, 239-263.
- Elias, N. & Scotson, J. (1996). *The Established and the Outsiders: a sociological enquiry into community problems*. (1ª edição 1965). London: Sage Publications.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. Selected Papers. In G. S. Klein (Ed.), *Psychological issues*. Vol. I, No.1. (pp. 18-164). New York, New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio De Janeiro: Zahar Editores.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1994). O Futuro do Welfare State na Nova Ordem Mundial. *Lua Nova*, 35 (95), 73-111.
- Esteves, P. (2007). A Agência do Assistente Social e a Reprodução da Pobreza e da Exclusão Social. Tese de Mestrado. Retirado de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/178>
- Estivill, J. (2014). Prefácio. La investigación sobre el emprendedurismo social en Portugal. In C. Parente (Ed.), *Empreendedorismo Social em Portugal*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Retirado de <http://web3.letras.up.pt/empsoc/>
- Etzioni, A. (1969). *The semiprofessional, their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Evers, A. (1996). Part of the Welfare Mix: the Third Setor as an Intermediate Area. *Voluntas*, 6(2), 159-182.
- Evers, A. (2001). The significance of social capital in the multiple goal and resource structure of social enterprises. In J. Defourny & C. Borzaga (Eds.), *The Emergence of Social Enterprise* (pp. 296-309). London: Routledge.
- Evetts, J. (2000). Sociology of professions: international developments. Comunicação apresentada na Conferência *State, Political Power and Professional Structures: new partners and new challenges*. Conference Interim of ISA – RC52, realizada de 13 a 15 de Setembro, no ISCTE.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(395). doi: 10.1177/0268580903018002005
- Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology* (54), 515. doi: 10.1177/0011392106065083
- Evetts, J. (2010). Reconnecting Professional Occupations with Professional Organizations: risks and opportunities. In L. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Sociology of Professions: continental and anglo-saxon traditions* (pp. 167-187). Goteborg: Bokforlaget Daidalos.
- Evetts, J. (2012). Sociological analysis of the new professionalism: knowledge and expertise in organizations. In T. Carvalho, R. Santiago & T. Caria (eds.), *Grupos Profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento* (pp. 13-27). Porto: Afrontamento.
- Faleiros, P. V. (2001). Desafios do serviço social na globalização. In H. Mouro & D. Simões, *100 anos de Serviço Social* (pp. 313-349). Coimbra: Quarteto.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & Ward, F. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Feiteira, D. (2011). *Investigação Científica Nacional. Estudo de Caso da UA*. Tese de Mestrado, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Fernandes, A. T. (Ed.). (2001). *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fernandes, A. T. (2006). *Monotonia Democrática e Diluição das Regulações Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, J. (2009). Pensar a Formação em Serviço Social no Quadro da Globalização e do Espaço Único Europeu. *Intervenção Social*, 35, 352-366.
- Ferreira, J. M. C. (1997). Potencialidades de uma educação libertária. *Perspectiva*, 15(27), 9-15.
- Ferreira, J. M. C., Peixoto, J., Carvalho, A., Raposo, R., Graça, J., & Marques, R. (1995). *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, M. E. F. (2009). Serviço Social e Sociedade, Cumplicidades e Interações: contributos para uma análise da produção académica portuguesa no período de 1936 a 1972. *Revista em Pauta*, 6(23), 161-189.
- Ferreira, S. (2000). *O papel das organizações do terceiro sector na reforma das políticas públicas de protecção social. Uma abordagem teórico-histórica*. Tese de Mestrado. Retirado de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14699/1/mestradosilvia_ferreira.pdf
- Ferreira, S. (2004). O papel de movimento social das organizações do terceiro sector em Portugal. In Actas do V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Classes, Movimentos e Lutas Sociais. Retirado de <https://www.aps.pt/?area=102&mid=005&idpub=PUB460d42061fd7a>
- Ferreira, S. (2009). A invenção estratégica do terceiro sector como estrutura de observação mútua: Uma abordagem histórico-conceptual. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 84, 169-192.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2): 209-230.
- Flexner, A. (2001). Is social work a profession? (1ª edição 1915). *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165.
- Fombrun, C. (1996). *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image*. Boston: Harvard Business School Press.
- Franco, R. C. (2005). Defining the NonProfit Sector: Portugal. In L. Salamon (Ed.), *The John Hopkins Comparative Non Profit Sector Project*. Baltimore: The Johns Hopkins University Center for Civil Society Studies.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática de Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freud, S. (1969). *Pour introduire le narcissisme. La vie sexuelle*. (1ª edição 1914). Paris: PUF.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism – the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fuchs, K., Werner, A., & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), 365-381.
- Gachon, N. (2011). The Origins of the Higher Education Market: From Theories of Capitalism to an Extrapolation of Clark's Triangle. *Journal of the World Universities Forum*, 4(1), 31-39.
- Gaitan, L. (1997). Los elementos constitutivos del trabajo social. In T. Zamanillo & L. Gaitan, *Para Comprender el Trabajo Social* (pp. 51-78). Estella: Editorial Verbo Divino.
- Garcia, J., Lago, J., Meseguer, P. & Riesco, A. (2005). Una introducción al trabajo como relación social. In P. B. R. Lahire, P. Saunier, M. Stroobants, M. Alaluf, & M. Postone (Eds.), *Lo que el trabajo esconde. Materiales para um replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Garnier, J.F. (1998). Identité, profession et métier. In J.-Y. Dartiguenave e J.-F. Garnier, *Travail Social – La reconquête d'un sens* (pp. 177-193). Paris: L'Harmattan.
- Gavidia, V. (2002). A Construção do Conceito de Transversalidade. In M. N. Álvarez, N. Balaguer, R. Carol, E. Delgado, M. F. Cruz, V. Gavidia, . . . R. Yus, *Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Giddens, A. (1989). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (1991). Aparición de la política de la vida. In Giddens, A., *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporânea* (pp.265-291). Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Celta Editores: Oeiras.
- Giddens, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhman, N. & Beck, U. (1996). *Las Consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, Contingencia e Riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- Gidron, B., Kramer, R. and Salamon, L. (1992). Government and the Third Sector in Comparative Perspective: Allies or Adversaries? In B. Gidron, R. Kramer and L. Salamon (Eds.), *Government and the Third Sector: Emerging Relationships in Welfare States*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gilsson, C. & Durick, M. (1988). Predictors of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Human Service Organizations. *Administrative Quarterly*, 33, 61-81.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1963) *Stigma*. London: Penguin.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, A. D. (1991). Cultura Organizacional: estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, 6, 33-51.
- Gonçalves, C. (2007). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Série I, 17/18, 177-224.
- Gossetti, M. (2006). Les organisations collégiales comme construction méthodologique. *Sociology du Travail*, 48, 88-93.
- Grant, H. & Crutchfield, L. (2007). Creating High-Impact Nonprofits. *Stanford Social Innovation Review*, Fall, 32-41.
- Grawitz, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Ed. Dalloz.
- Gray, M., Plath, D. & Webb, S. A. (2009). Evidence-based Social Work: A Critical Stance. Retirado de <http://gcal.academia.edu/StephenWebb>
- Gray, M & Webb, S.A. (2009). The return of the political in social work. *International Journal of Social Welfare*, 18, 111-115.
- Gray, M. & Webb, S. A. (2011). The New Politics of Social Work. Retirado de <http://gcal.academia.edu/StephenWebb>
- Greenwood, E. (1962). Attributes of a profession. In N. Sigmund, F. William (Eds.), *Man, work and society: a reader in the sociology of occupations* (pp. 206-218). New York: Basic Books.
- Gronbjerg, K. A. (1992). Nonprofit Human Service Organizations: Funding Strategies and Patterns of Adaptation. In Y. Hasenfeld, *Human Services as Complex Organizations*. Los Angeles, CA: SAGE.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Princípia.
- Guerra, P. (2002). A cidade na encruzilhada do urbano: algumas modalidades de relação e um estudo de caso acerca do processo de recomposição espacial e social do tecido urbano portuense na década de 90. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Habermas, J. (1971). *Toward a rational society. Student Protest, Science and Politics*. London: Heinemann Educational Books.
- Habermas, J. (1993). *Técnica e Ciência como Ideologia*. (1ª edição 1968). Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hartigan, P. & Elkington, J. (2008). *The Power of Unreasonable People*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Helal, D. H. & Rocha, M. (2011). O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cadernos EBAPE.BR*, 9, 39-154.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland, Ohio: World Publishing.
- Hespanha, P. & Santos, A. (2011). *Economia Solidária: Questões Teóricas e Epistemológicas*. Coimbra: Almedina.
- Hillau, B. (1994). De l' intelligence opératoire à l' historicité du sujet. In F. Minet, M. Parlier & S. Witte, (Eds.), *La compétence: mythe, construction ou réalité?* (pp. 45-67). Paris: Ed. L' Harmattan.
- Hobbes, T. (1985). *Leviathan*. (1ª edição 1651). Harmondsworth: Penguin Books.
- Hodgson, G. M. (1994). *A Economia e as instituições*. Oeiras: Celta.
- Hofstede, G. (1991). *Culturas e Organizações, Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hogg, M. A. (1992). *The Social Psychology of Group Cohesiveness: From Attraction to Social Identity*. New York: New York University Press.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*. Westport, Connecticut: Greenwood Press Publishers.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye: selected papers on work, self and the study of society, Vol. II*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Hunt, S. D. & Morgan, R. M. (1994), Organizational commitment: one of many commitments or key mediating construct? *Academy of Management Journal*, 37, pp. 1568-1587.
- Iamamoto, M. (1996). O Serviço Social na contemporaneidade: os fundamentos teórico-metodológicos e técnico-operativos do trabalho profissional. In M. Iamamoto et al., *Metodologias e Técnicas do Serviço Social* (pp. 9-17). Brasília: SESI/DN.
- Illich, I. (2011). *Disabling Professions*. (1ª edição 1977). London: Maryon Boyars Publishers LTD.
- Jaspers, K. (1965). *The Idea of the University*. London: Peter Owen.
- Javeau, C. (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta.
- Jiménez, R. M. R. & Castaño, E. (2012). Educación en valores en el ámbito universitario. In Jiménez, R. M. R. (Ed.), *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

- Johnson, T. (1972). *Professions and power*. Basingstoke: The Macmillan Press.
- Johnson, T., Dandeker, C. & Ashworth, C. (1984). *The structure of social theory. Dilemmas and Strategies*. Londres: Macmillan.
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility. In Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kelly, S. & Stanley, T. (2012). Where Science Meets Art: Sociology and Social Work. *Sociology Mind*, 2(4), 335-341.
- Kelman, H. C. (1961). Processes of Opinion Change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-78.
- Kickul, J., Janssen-Selvadurai, C., & Griffiths, M. D. (2012). A Blended Value Framework for Educating the Next Cadre of Social Entrepreneurs. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 479-493. doi: 10.5465/amle.2011.0018
- Kim, M. (2015). 4 Evolutions in Social Innovation Education Happening Now and the 4 Evolutions to Come. Retirado de <http://ashokau.org/blog/4-evolutions-in-social-innovation-education-happening-now-and-the-4-evolutions-to-come/>
- Lahire, B. (2002). *Portraits Sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism – a sociological analysis*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Laville, J-L. (2009). A Economia Solidária: Um Movimento Internacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 84, 7-47.
- Laville, J-L. (2011). What is the Third Sector? From the Non-profit Sector to the Social and Solidarity Economy. Theoretical debate and European reality. Retirado de EMES European Research Network website: www.emes.net.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en Réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Porto: Edições Asa.
- Leadbeater, C. (1996). *The Rise of the Social Entrepreneur*. London: Demos.
- Leadbeater, C. (2009, July 1). Public Service Innovation. *The Guardian*. Retirado de <https://www.theguardian.com/society/2009/jul/01/public-services-reforms>.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de L'Analyse Développementale de Contenu - méthode GPS et Concept de Soi*. Québec: PUQ.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieberman, V. (2004). Empreendedorismo Social: um processo em construção. Estudo de caso de três empresas gaúchas. Tese de Mestrado. Retirado de <http://hdl.handle.net/10183/4929>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Lopes, A. (1993). *Abordagem sistémica a problemas escolares: análise de uma situação*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

- Lopes, A. (2000). *O Terceiro setor nos sistemas de bem-estar. Uma perspetiva comparativa das ONG ligadas ao complexo VIH SIDA*. Tese de Mestrado, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- López, B. (2011). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. Comunicação apresentada no *XII Congreso Internacional de Teoría de La Educación*, de 20 a 22 de Outubro, na Universidade de Barcelona.
- Lourau, R. (1990). Implication et surimplication. *Revue du MAUSS*, 10, 110-120.
- Luhman, N. (2005). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Maia, L. (2009). Terceiro sector. Autonomia e responsabilidade. *SGS Global*, 25, 28–29.
- Mair, J. & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41, 36-44.
- Malglaive, G.(1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, A. P. (2014). Organização social dos mercados de profissionalização no terceiro setor. In T, Caria e P. Pereira, *Trabalho Social Profissional No Terceiro Setor* (pp. 43-62). Viseu: Psicosoma.
- Marques, A. P., Loureiro, A., Costa, I. & Biltres, R. (2014). Mercados e Trajetórias Profissionais no Trabalho Social. In T., Caria e P. Pereira, *Trabalho Social Profissional No Terceiro Setor* (pp. 117-150). Viseu: Psicosoma.
- Marques, T. S. (2004). *Portugal na transição do século, retratos e dinâmicas territoriais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Mars, M. & Ginter, M. (2012). Academic Innovation and Autonomy: An Exploration of Entrepreneurship Education within American Community Colleges and the Academic Capitalist Context. *Community College Review*, 40(1), 75–95. doi: 10.1177/0091552111436209
- Marta, M. M. C. (2011). *A construção da Identidade dos Educadores de Infância em Portugal na Primeira Década do Novo Milénio: Entre o Público e o Privado*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). Social Entrepreneurship: The Case for Definition. *Social Innovation Review*, 5 (2), 27-39.
- Martinho, A.L. (2011). *Culturas organizacionais: Pistas para a aplicabilidade do conceito às organizações do terceiro sector*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Martins, A. (1999). *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Martins, A. (2008). Investigação em Serviço Social no Portugal contemporâneo. Paradoxos e desafios. *Locus Soci@l*, (1), 32-47. Retirado de <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n1-2008.pdf#page=28&zoom=80>
- Martins, H. (1998). Risco, Incerteza e Escatologia. Reflexões sobre o experimentum mundi tecnológico em curso (II). *Episteme*, 2, 41-75.
- Marx, K. (1990). *O Capital. Livro Primeiro, Tomo I* (1ª edição 1890). Moscovo-Lisboa: Edições Progresso-Editorial «Avante!».

- Marx, K. (1999). *Capital. A Critique of Political Economy. Volume III. The Process of Capitalist Production as a Whole*. (1ª edição 1894). Retirado de <https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Capital-Volume-III.pdf>
- Marx, K. & Engels, F. (2008). *Tomo I - Marx-Engels*. Lisboa: Editorial Avante.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper e Row.
- Mathieu, J. E. (1991). A Cross-level Non-recursive Model of the Antecedents of Organizational Commitment and Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 607-618.
- Maurel, E. (2003). Da observação à tipologia dos trabalhos sociais. In J.-N. Chopart (Ed.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 135-147). Porto: Porto Editora.
- Maurice, M. (1998). Les Paradoxes de L'analyse Societale. Retrospective et Prospective. In M. Maurice, A. Sorge, F. Sellier, H. Nohara & E. Verdier, *L'analyse Sociétale Revisitée. Document Seminaire Laboratoire D'economie Et De Sociologie Du Travail*. Aix-En-Provence: Cedex.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e Antropologia* (1ª edição 1950). São Paulo: Cosac & Naify.
- McDonough, J. F. (1999). Prática política: a face negligenciada da intervenção em serviço social. In A. G. Negreiros, A. Martins, A. Henríquez & J. F. McDonough, *Serviço Social. Profissão & Identidade. Que Trajetória?* (pp. 99-105). Lisboa/São Paulo: Veras Editora.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviourst*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1982). Institutionalized Altruism: The Case of the Professions. In R. K. Merton, *Social Research and the Practicing Professions* (pp. 109-133). Lanham, MD: University Press of America.
- Meyer, J. (1997). Organizational Commitment. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 176-228.
- Meyer, J. (2000). Globalização e Currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da Escola* (pp. 15-32). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74 (Summer), 5-12.
- Mills, C. W. (1976). *A nova classe média*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Mills, C.W. (2000 [1959]). *The Sociological Imagination*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mineiro, J. (2015). Ciência, profissão e empregabilidade: três teses sobre a relação entre a sociologia e o mercado de trabalho. *Sociologia On Line*, 9, 97-110.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (4ª ed.). (1ª edição 1979) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Molina, J. G. & Carreras, J. S. (2011). Educación Social: Que formación para que professional? *Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Monceau, G. (2008). Implicação, Sobreimplicação e Implicação Profissional. *Fractal. Revista de Psicologia*, 20(1), 19-26.
- Monrose, M. (2003). Uma leitura estatística da história dos trabalhadores sociais. In J.-N. Chopart (Ed.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 23-34). Porto: Porto Editora.

- Moore, M. L., & Westley, F. (2009). The Role of Cross-Scale Interactions in Social Innovation. (*Working Paper, Social Innovation Generation, University of Waterloo*, No. 001). Retirado de <https://uwaterloo.ca/waterloo-institute-for-social-innovation-and-resilience/>
- Moore, W. E. (1969). Occupational Socialization. In D. A. Goslin (ed), *Handbook of Socialization, Theory and Practice*. Beverly Hills: Russel Sage.
- Morais, R. (2010). Scientific method. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*, 2, 840-842. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moreira, N., Alves, M. P. & Silva, A. M. C. (2016). A educação para o empreendedorismo em mediação: um estudo com estudantes universitários. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 69-78). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Morin, E. (1982). *Ciência com consciência*. Europa-América : Lisboa
- Morin, E. (1984). *Sociologia*. Nem Martins: Produções Europa-América.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Mouro, H. & Carvalho, A. (1987). *Serviço Social no Estado Novo*. Coimbra: Centelha.
- Muchinsky, P. M. (1977). Organizational Communication. Relationship to Organizational Climate and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 20, 592-607.
- Mulgan, G., Rushanara, A., Halkett, R. & Sanders, B. (2007). *In and out of the sync- The chalenge of growing social innovation*. London: NESTA - National Endowment for Science, Technology and the Arts.
- Mulgan, G., Tucker, S., Rushanara, A. & Sanders, B. (2007). *Social Innovation: what it is, why it matters and how it can be accelarated*. Oxford: Oxford University.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). The open book of social innovation. London, UK: Young Foundation & NESTA. Retirado de http://www.addmecop.eu/home/european/library/literature/Social_Innovator_020310.pdf
- Nascimento, A. M. (2008). *Liga Portuguesa dos Deficientes Motores: de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; De Centro de Recursos a Fundação. Estudo de caso de uma organização*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Netto, J. P. (2001). *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. (3ª ed. ampliada). São Paulo: Cortez.
- Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Neves, J. (2011) Aptidões individuais e teorias motivacionais. In J. M. C. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 289-316). Lisboa: Escolar Editora.
- Nicholls, A., & Cho, A.H. (2006). Social Entrepreneurship: The Structuration of a field. In A. Nicholls (Ed.), *Social Entrepreneurship: New models of sustainable social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Nilsson, W. O. (2003). Social Innovation, An Exploration of the literature. Retirado de <http://www.sosyalinovasyonmerkezi.com.tr/yayin/1020030001.pdf>
- Nóvoa, A. (2000). Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões sobre um Programa de Investigação. In A. Nóvoa e J. Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da Escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nunes, A. S. (1964). Portugal : sociedade dualista em evolução. *Análise Social*, II (7-8), 407-462.

- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Reynolds, K. J. (1999). Social Categorization and Social Context: Is Stereotype Change a Matter of Information or of Meaning? In D. Abrams e M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 55-79). Oxford: Blackwell Publishers.
- Offe, K. (1989). *O capitalismo desorganizado*. São Paulo: Editora brasileira.
- Oliveira, L. S. L. (2006). *Ideologia da Assistência: autonomia ou amortecimento?* Projeto de Licenciatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492-499.
- Ortega y Gasset, J. (1946). *A missão da Universidade*. Lisboa: Seara Nova.
- Pache, A. C., & Chowdhury, I. (2012). Social Entrepreneurs as Institutionally Embedded Entrepreneurs: Towards a New Model of Social Entrepreneurship Education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 494-510. doi: 10.5465/amle.2011.0019
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Pais, J. M. (2015). Deambulações Cotidianas: a Emergência de um Método na Observação dos Sem-teto. *Estudos de Sociologia*, 1(21), 35-72.
- Paiva, J., Pinto, L., Monteiro, A. & Augusto, N. (2015). *Empregabilidade na Economia Social. O papel das políticas ativas de emprego*. Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais. Dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal.
- Parente, C. (2008). *Competências. Formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Parente, C. (2011). Qualified Employment in the Third Sector in Portugal. *Voluntas*. DOI 10.1007/s11266-011-9190-8
- Parente, C. & Quintão, C. (2014). Uma abordagem eclética ao empreendedorismo social. In C. Parente (Ed.), *Empreendedorismo Social em Portugal*. Retirado de <http://web3.letras.up.pt/empsoc/index.php/e-book>
- Parente, C., Costa, D. & Diogo, V. (2013). Educação para o Empreendedorismo Social. In D. Redford (Ed.), *Handbook de educação em empreendedorismo no contexto português* (pp. 361-420). Lisboa: Universidade Católica.
- Parente, C., Diogo, V. & Costa, D. (2014). Educação para o Empreendedorismo Social. In C. Parente (Ed.), *Empreendedorismo Social em Portugal*. Retirado de <http://web3.letras.up.pt/empsoc/>
- Parente, C., Marcos, V. e Diogo, V. (2014). Sobre Inovação e Empreendedorismo Social. In C. Parente (Ed.), *Empreendedorismo Social em Portugal*. Retirado de <http://web3.letras.up.pt/empsoc/>
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York: Mac Graw-Hill.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure, *Social Forces*, 17(4), 457-467.
- Parsons, T. (1982). Estructura social y proceso dinámico: el caso de la práctica moderna. In T. Parsons, *El Sistema Social* (pp. 399-444). Madrid: Alianza Editorial.
- Parton, N. (1996a). Introduction. In N. Parton (Ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge.

- Parton, N. (1996b). Social work, risk and the blaming system. In N. Parton (Ed.), *Social Theory, Social Change And Social Work*. (pp. 98-114). London: Routledge.
- Passarinho, I. (2009). A importância dos percursos profissionais na formação contínua e nas construções identitárias dos assistentes sociais. *Intervenção Social*, 35, 368-388.
- Payne, M. (2005). *Modern Social Work Theory* (3rd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Payne, M. (2009). The social, the psychological and the human in social work. *Intervenção Social*, 35, 19-33.
- Peralta, H. & Rodrigues, P. (2006). Programas comunitários de intercâmbio universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo exploratório na Universidade de Lisboa. In G. Figari, P. Rodrigues, P. Valois, M. P. Alves (Eds.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris: FNSP, Colin.
- Peredo, A. M., & Mclean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41, 56-65. doi:10.1016/j.jwb.2005.10.007.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. (2^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Petrus, A. (1996). L'educació social al llindar del segle XXI. *Temps de l'Educació*, 15, 13-37.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogia Social*. Barcelona: Editora Ariel, S.A.
- Phillips, D. G. (2000). Is Clinical Social Work a Profession? *Clinical Social Work Journal*, 28(2), 213.
- Phipps, D., Nichols, N., Provençal, J. & Hewit, A. (2012). Knowledge Mobilization and Social Innovation Integral Components of Innovation Strategies to Leverage Investment in Higher Education. Retirado de <https://researchimpact.files.wordpress.com/2012/05/knowledge-mobilization-sshrc-herd-final-paper-120515.pdf>
- Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. Genève: Droz.
- Pinto, C. & Costa, D. (2009). A integração individualizada. Desfasamento entre representações e expectativas de integração no mercado do trabalho social. *Intervenção Social*, 35, pp. 157-172.
- Pinto, C. (2011). Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais. Tese de Doutoramento. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.5/4230>
- Pinto, M. (2000). *As pessoas que moram nos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, M. J. (1991). Considerações sobre a produção social de identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (32), 217-231.
- Pires, S. (2009). Mercado de Trabalho em Serviço Social no Sector Público em Portugal nos Anos 90. Análise a Partir da Abertura de Concursos Públicos. Tese de Mestrado. Retirado de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/193>
- Pitt-Catsoupes, M. & Berzin, S. (2015). Teaching Note - Incorporating Social Innovation Content into Macro Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 407-416.
- Plaskoff, J. (2012). Building the Heart and the Mind: An Interview With Leading Social Entrepreneur Sarah Harris. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 432-441. doi: 10.5465/amle.2011.0010
- Poirier, J, Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática* (2^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Polanyi, K. (2000). *A Grande Transformação: as origens da nossa época*. (1^a edição 1944). Rio De Janeiro: Campus.

- Polanyi, K., Arensberg, C. M. & Pearson, W. H. (Eds). (1957). *Trade and Market in the Early Empires*. Retirado de <http://web.mit.edu/arnico/Public/PristaDocs/Polanyi%20readings.pdf>
- Poulantzas, N. (1987). *As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pratt, M. G. (1998). To be or not to be: Central Questions in Organizational Identification. In D. Whetten & P. Godfrey (eds.), *Identity in Organizations: Building Theory Through Conversations*, (pp. 171-207), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Queirós, M. J. & Henriques C. B. A. (1994). Trabalho Social ... da organização para o movimento. O caso da experiência Cerci. Retirado de <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/is/article/view/1349>
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintão, C. (2004). Terceiro Sector - elementos para referenciação teórica e conceptual. In Actas do V Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Mercados, Emprego e Trabalho. Retirado de <https://www.aps.pt/?area=102&mid=005&idpub=PUB460d42061fd7a>
- Quintão, C. (2011). O Terceiro Sector e a sua renovação em Portugal. Uma abordagem preliminar. *IS Working Papers*, 2, 3-18.
- Quintão, C., Martinho A. L., & Parente, C. (2007). Plano estratégico de qualificação das pessoas e das organizações do terceiro sector no concelho de Barcelos 2007/2013. (Relatório de projecto). Porto: A3S.
- Redford, D. T. (2009). *The State of Entrepreneurship Education in Portugal – an empirical study on a nascent system in European Union policy framework*. Tese de Doutoramento, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Reis, J. A. M. F. (2009). Organizações do Terceiro Setor: Clima/Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos como fatores determinantes do empenhamento dos trabalhadores das IPSS. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/10863>
- Reynaud, J-D., Eyraud, F., Paradeise, C. & Saglio, J. (1990). *Les systèmes de relations professionnelles*. Paris: Editions du CNRS- Centre Nacional de la Recherche Scientifique.
- Ritchart, R. & Perkins, D. (2008). Teaching Students to Think. Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Ritzer, G. (2001). *Teoria sociológica clássica* (3ª ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Rivard, P. (1986). La codification sociale des qualités de la force de travail. In R. Salais et L. Thevenot (Eds.). *Le travail, marchés, règles, conventions*, Economica, pp. 119-134
- Rivard, T. e Bigot, F. (2003). Trajectórias profissionais e mobilidade de emprego. In J.-N. Chopart (Ed.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 237-254). Porto: Porto Editora.
- Robertson, S., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Re-Territorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-495.
- Rodrigues, E.V. (2010). *Escassos Caminhos. Os Processos de Imobilização Social dos Beneficiários do Rendimento Social de Inserção*. Porto:Afrontamento.
- Rodrigues, F. (1999). *Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: Departamento Editorial do Instituto Superior de Serviço Social – Lisboa.
- Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões. Lições e Ensaio*. Coimbra: Almedina.

- Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C. (1989). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris: Les Editions ESF.
- Rolle, P. (2005a). El trabajo y su medida. In B. Lahire, P. Saunier, M. Stroobants, M. Alaluf, & M. Postone (Ed.), *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Rolle, P. (2005b). Asir y utilizar la actividad humana. Calidad del trabajo, cualificación y competencia. In B. Lahire, P. Saunier, M. Stroobants, M. Alaluf, & M. Postone (Ed.), *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, 26(19), 44-52.
- Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. São Paulo: Artmed Editora.
- Sáez, J. & Sánchez, M. (2006). "Trust and Professionalism in Social Professions: The Case of Social Education". *Current Sociology*, 54(4), 595-606. doi: 10.1177/0011392106065091
- Sainsaulieu, R. & Segrestin, D. (1987). Para uma teoria sociológica da empresa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 199-215.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'Identité Au Travail* (3^e ed.). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Salamon, L. & Anheier, H. (1998). The third route: Government-Nonprofit Collaboration in Germany and the United States. In W. W. Powel and E. S. Clemens (Eds.), *Private Action and Public Good*. New Haven and London: Yale University Press.
- Salvatore, V. (2004). A Racionalidade do 3º setor. In R. Voltolini (Ed.), *Terceiro Setor, Planejamento e Gestão* (pp. 17-34). São Paulo: Senac.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2011). Mudanças Na Profissão Académica: Um Estudo Comparado. In T.R. S. Carvalho & T. Caria (Ed.), *Grupos Profissionais, Profissionalismo e Sociedade do Conhecimento* (pp. 29-44). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1985). Estado e Sociedade na semi-periferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, 21(87-88-89), 869-901.
- Santos, B. S. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências* (15^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1993). *Introdução A Uma Ciência Pós-Moderna* (3^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia* (2^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. S. (1999). A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. *Oficina do CES* n° 134 (Janeiro). Retirado de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/134.pdf>
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, B. S. (2008). A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In B. S. Santos & N. A. Filho, *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (pp. 16-44). Coimbra: Edições Almedina.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografias de la Globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41, 229-240.

- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). (1^a edição 1985) San Francisco: Jossey-Bass.
- Schnapper, D. (1989). Rapport à l'emploi, Protection Sociale et Status Sociaux. *Revue Francaise de sociologie*, XXXX (1), 3-29.
- Schriewer, J. (2000). Estados-Modelo e Sociedades de Referência. Externalização em Processos de Modernização. In A. Nóvoa e J. Schriewer (Eds.). *A difusão mundial da Escola* (pp.103-120). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Schuller, T.; Field, J. (1998). Social Capital, Human Capital and the Learning Society, *International Journal of Lifelong Education*, 17(4), 226-235.
- Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schumpeter, J. (1996). *Essays: Managers, Innovation, Bussiness Cycles and Capitalism Evolution*. Oeiras: Celta.
- Scott, J. (2006). *Social Theory*. London: Sage.
- Sellier, F. (1998). L'apport de L'analyse Societale a la Theorie Economique de la Firme. In M. Maurice, A. Sorge, F. Sellier, H. Nohara & E. Verdier, *L'analyse Sociétale Revisitée. Document Seminaire Laboratoire D'economie et de Sociologie du Travail*. Aix-En-Provence: Cedex.
- Sérgio, A. (2008). *Ensaio sobre Educação*. (1^a edição 1918) Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Serrano, P. G. (2004). *Pedagogía social – Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Serrano, P. G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M., (Eds.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silva, M. (2005). Da Educação Formal à Profissionalização em Serviço Social: O Caso da Escola do Porto (1960-1974). In T. Caria (Ed.), *Saber Profissional* (pp. 233-261). Coimbra: Almedina.
- Silva, M. & Caria, T. (2013). Para além da “desprofissionalização”: que futuro para o saber profissional em trabalho social e em organizações neo-burocráticas? In V. Fartes, T. Caria e A. Lopes, *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador:Edufba.
- Singer, P. (2004). *Um Só Mundo*. Lisboa: Gradiva.
- Singly, F. (2003). *Uns com os outros – quando o individualismo cria laços*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smith, B., Barr, T., Barbosa, S. & Kickul, J. (2008). Social Entrepreneurship: A Grounded Learning Approach to Social Value Creation. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 339–362.
- Smith, I. H. & Woodworth, W. P. (2012). Developing Social Entrepreneurs and Social Innovators: A Social Identity and Self-Efficacy Approach. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 390-407. doi: 10.5465/amle.2011.0016
- Soares, C., Fialho, J. A., Chau, F., Gageiro, J. & Pestana, H. (2011). *A Economia Social e a sua Sustentabilidade como Fator de Inclusão Social*. POAT/FSE: Gerir, Conhecer e Intervir <http://www.poaftse.qren.pt/upload/docs/Diversos/ESTUDOS/Relatorio%20Final.pdf>
- Soja, E. (2009). The City and Spatial Justice. *Justice Spatiale, Spatial Justice*, 9, 31-39.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment – social work in oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Sousa, A. (2005). Pós-modernidade: fim da modernidade ou mistificação da realidade contemporânea? *Revista Temporalis*, 10, 1-25.

- Standing, G. (2014). O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 103, 9-24. doi: 10.4000/rccs.5521
- Starks, H. & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: a comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380. Retirado de <http://online.sagepub.com>.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2001). Chapter for Handbook of Self and Identity, edited by Mark Leary and June Tangney, Guilford Press. (en prensa). Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b6a3/3134c18536f4fb36d95db050ec43d871cde7.pdf>
- Stevenson, N. (2001). Ulrich Beck. In A. Elliot and B. S. Turner (Eds.), *Profiles in Contemporary Social Theory*. London: Sage.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- Stroobants, M. (1999). Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Calificaciones & Empleo*, 21, 1-11.
- Stroobants, M. (2005). La mutación al servicio del sistema productivo. In B. Lahire, P. Rolle, P. Saunier, M. Stroobants, M. Alaluf, & M. Postone, (Eds). *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 34:1-524. doi: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134649.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistematica*. Barcelona: Paidós.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, (2nd ed., pp. 7-24), Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P. & Flament, C. (1971). Social Categorization and Intergroup Behavior. *European Journal of Social Psychology*, I, 149-177.
- Tap, P. (Ed.). (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse: Editions Privat.
- Tavares, S. (2011). Vinculação dos indivíduos às organizações. In J. M. C. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 347-378). Lisboa: Escolar Editora.
- Taylor, F. W. (1919). *Scientific Management*. (1^a edição 1911). New York and London: Harper & Brothers.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Types*. London: Falmer Press.
- Thévenet, A. & Désigaux, J. (2006). *Les travailleurs Sociaux*. (1^a edição 1985). Paris: PUF.
- Timóteo, I. (2010). *Educação Social e Relação de Ajuda*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Timóteo, I. (2014). *Participação nos Projetos de Intervenção Social e Educativa como Estratégia de Capacitação e de Mudança. Representações e Práticas no Território de Vila D'Este*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Tomé, R. (2007). O Processo de Bolonha e o Serviço Social em Portugal: Os Desafios à Formação e à Profissão. Retirado de <http://www.cpihts.com/PDF02/Rosa%20Tom%C3%A9.pdf>
- Tremblay, D.G. (1990). *Economie du travail. Les réalités et les approches théoriques*. Montréal: Télé-Université, Editions Saint-Martin.

- Turner, J. C. (1991). *Social Influence*. Milton Keynes: Open University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-categorization Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ugarte, L. S. & Martin-Aranaga, I. (2011). Social Work and Risk Society: the need for shared social responsibility. *European Journal of Social Work*, 14(4), 447-462.
- Urbano, C. V. (2008). O Ensino Politécnico – (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal. In Actas do VI Congresso Português de Sociologia, *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Área temática: educação e aprendizagens sociais. Retirado de <https://www.aps.pt/vicongresso/>
- Valadares, J. A. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vale, M. (2009). Conhecimento, Inovação e Políticas de Desenvolvimento Regional. *Prospectiva e Planeamento*, 16, 61-76.
- Valente, A. C. (2000). Perfis e competências estratégicas: uma perspectiva intersectorial. In Actas do Seminário *Desenvolvimento de Competências, Competitividade e Cidadania*. Lisboa: INOFOR.
- Valutis, S., Rubin, D. & Bell, M. (2011). Professional Socialization and Social Work Values: Who Are We Teaching? *Social Work Education: The International Journal*. doi: 10.1080/02615479.2011.610785
- Veloso, L. (2004). Aprendizagem e processos de identificação no espaço social do trabalho: estudo de caso num grupo empresarial do sector electromecânico. Tese de Doutoramento. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/7057>
- Veloso, L. (2007). *Empresas, identidades e processos de identificação*. Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Wallerstein, I. (2000). Trajectory of the World-System Globalization or the Age of Transition? A Long-Term View of the World System. *International Sociology*, 15(2), 249-265. doi: 10.1177/0268580900015002007
- Waters, M. (1993). Alternative organizational formations: a neweuberian typology of policratic adminstratice. *The Sociological Review*, 41(1), 54-81.
- Watson, D. (1996). Individuals and institutions: the case of work and employment. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 239-298). London: Sage Publications.
- Webb, S.A. (2006). *Social Work in a Risk Society - social and political perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Weber, M. (1944). *Economia y Sociedad*. (1ª edição 1922). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1946). *Essays in Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Weber, M. (1979). *O político e o cientista*. (1ª edição 1919). Lisboa: Presença.
- Weerawardena, J. & Mort, G. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, 41, 21-35.
- Westley, F. (2008). The Social Innovation Dynamic. Retirado de <http://sigeneration.ca/blog/wp-content/uploads/2010/07/TheSocialInnovationDynamic.pdf>
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *The American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Wright, E. O. (1979). *Class Structure and Income Determination*. New York: Academic Press.
- Wright, E.O. (1978). *Class, Crises and the State*. London: New Left Books.
- Wright, E. O. (2013). *Classes*. (1ª edição 1985). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Young, D. & Lecy, J. (2014). Defining the Universe of Social Enterprise: Competing Metaphors. *Voluntas*, 25(5), Retirado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11266-013-9396-z>
- Young, R. (2006). For what it is worth: Social value and the future of social entrepreneurship. In A. Nicholls (Ed.), *Social Entrepreneurship: New models of sustainable social change* (pp. 56-73). Oxford: Oxford University Press.
- Yus, R. (1993). Las Transversales: conocimiento y actitudes. *Cuadernos de Pedagogía*, 127, 76-79.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Edições Atlas.
- Zarifian, P. (2003). *À Quoi Sert Le Travail?* Paris: La Dispute.
- Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité Sociale et Conscience – Introduction à L'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.
- Zulauf, M. (2006). Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. *Sociologias*, 16, 126-155.

Outras referências

- APES (2013). Estatutos. Retirado de <http://associacaopromotoradaeducacaosocial.blogspot.com.tr/p/estatutos.html>
- APSS (2007). Profissão, ética e deontologia. Retirado de <http://www.apross.pt/profissao/etica-e-deontologia/>
- APSS (2015). Definição global da Profissão de Serviço Social. Retirado de <http://www.apross.pt/>
- APTSES (2012). Quem somos. Retirado de <http://www.aptses.pt/pt/pt/quemsomos.html>
- Ashoka (2016). Changemaker Campus. Retirado de <http://ashokau.org/changemakercampus/>
- Comissão Das Comunidades Europeias (CCE) (2000). Documento De Trabalho Dos Serviços Da Comissão. Retirado de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (CASES) (2016). Quem somos. Retirado de <http://www.cases.pt/sobre-nos/quem-somos/>
- Direção Geral de Educação (DGE) (2016). Programa integrado de educação e formação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/programa-integrado-de-educacao-e-formacao>
- Direção Geral do Ensino Superior (2008). Retirado de: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/Situa%C3%A7%C3%A3o+em+Portugal>
- Direção Geral do Ensino Superior (DGES) (2013). Oferta Formativa. Licenciaturas, Mestrados, Doutoramentos. Retirado, a 18/10/13, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGau/>.
- European Higher Education Area (EHEA) (2016). Lifelong Learning. Retirado de <http://www.ehea.info/pid34427/lifelong-learning.html>
- European Union, Benelux Bologna Secretariat (2009). “Bologna beyond 2010”. Report on the development of the European Higher Education Area. Retirado de http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-laNeuve/91/8/Beyond_2010_report_FINAL_594918.pdf

Fórum Económico Mundial (World Economic Forum) (WEF) (2010). Relatório de Competitividade Global. Retirado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf

International Association of Social Educators (AIEJI) (2003). *Barcelona Declaration*. Retirado de <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Barcelona-declaration.pdf>

International Association of Social Educators (AIEJI) (2006). *The Professional Competences of Social Educators. A conceptual framework*. Retirado de <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf>

International Federation of Social Workers (IFSW) (2016) *Global Definition of Social Work Profession*. Retirado de <http://ifsw.org/>

Jornal Oficial da União Europeia (JO) (2015). Relatório conjunto do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (2015/C 417/04). Retirado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52015XG1215(02))

Ordem dos Psicólogos (OPP) (2010). Ordem dos Psicólogos. Retirado de <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt>

SCALCONSULT (2007). Simulador Pedagógico de Avaliação e Balanço de Competências. Retirado de https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/47541/mod_resource/content/0/Manual_-_Competencias_Educacao_Adultos.pdf

Serviço Nacional de Saúde (SNS) (2009). Guia de Apoio para a Intervenção em Redução de Riscos e Minimização de Danos. Retirado de <http://www.sicad.pt/PT/Intervencao/RRMDM/Mais/SitePages/Home%20Page.aspx>.

Skoll (2016). Skoll Foundation. Retirado de <http://skoll.org/>

Schwab Foundation (2016). Schwab Foundation. Retirado de <http://www.schwabfound.org/>

UNESCO (2002). Social capital and poverty reduction: which role for civil society and the state? Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132556e.pdf>

UNESCO (2010). Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

União Europeia (2016). Fundação Europeia para a Formação (FEF). Retirado de https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/etf_pt

Universidade Cooperativa Europeia (2002). Referencial Europeu do Empresário Social. Retirado de <http://www.uc.pt/feuc/ceces/recursos/UCE>

Legislação

Decreto-Lei nº 64/2006. *Ministério Da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República—I Série-A Nº 57—(21/03/2006), 2054-2056.*

Decreto-Lei nº 74/2006. *Ministério Da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário Da República — I Série-A Nº 60 — 24/03/2006, 2242-2257.*

Lei nº 49/2005. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, I Série-A Nº 166 – (30/08/2005), 5122-5138.*

Lei n.º 62/2007. *Regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES). Diário da República, 1.ª série — N.º 174 (30/08/2007), 6358-6389.*

Lei nº 30/2013. *Lei de Bases da Economia Social. Diário da República, 1.ª série — N.º 88 — (8/052013), 2727-2728.*

Resolução do Parlamento Europeu n.º 2008/2250 (INI) (2008). *Economia Social. A6-0015/2009 / P6_TA-PROV(2009)0062. Adotado pela Comissão em 19 de Fevereiro de 2009.*

Anexos

Anexo 1 - Relações entre intervenientes, na dimensão educativa

Código	Relações entre entrevistados ⁹⁵	Relação entre entrevistado/a e investigadora
A1	Colegas de trabalho	Sem inter-conhecimento prévio, o contacto foi intermediado por terceiros.
A2		
A3		
A4		
A5		
B1	Colegas de trabalho	Inter-conhecimento prévio, como colegas de trabalho. Não considerámos que esse contacto prévio tenha produzido enviesamentos aos objetivos das entrevistas.
B2		
B3		
B4		
B5		

⁹⁵ Desconhecem-se relações entre os Entrevistados do Mestrado A e os Entrevistados do Mestrado B.

Anexo 2 - Relações entre intervenientes, na dimensão socioprofissional

Entrevistado	Início do Mestrado	Relações entre entrevistados	Relação entre entrevistado/a e investigadora
Mercúrio	2012/2013	Mercúrio e Vénus pertenceram às mesmas turmas, quer na Licenciatura, quer no Mestrado B.	A relação na qual entrevistado e investigadora se conheceram foi a de estudante-professora. Temos consciência das implicações, em termos de expectativas mútuas que esta realidade motiva. Contudo, considerámos que dada a maturidade e o carácter autónomo do entrevistado, tendo esta relação aluno-professora terminado oficialmente em 2011/2012, este dado não causaria enviesamentos aos objetivos da entrevista.
Vénus	2012/2013	Mercúrio e Vénus pertenceram às mesmas turmas, quer na Licenciatura, quer no Mestrado B.	A relação na qual entrevistado e investigadora se conheceram foi a de estudante-professora. Temos consciência das implicações, em termos de expectativas mútuas que esta realidade motiva. Contudo, considerámos que dada a maturidade e o carácter autónomo do entrevistado, tendo esta relação aluno-professora terminado oficialmente em 2011/2012, este dado não causaria enviesamentos aos objetivos da entrevista.
Terra	2011/2012	Terra e Urano pertenceram à mesma turma do Mestrado B.	Sem conhecimento prévio, o contacto foi intermediado por uma colega comum
Marte	2010/2011	Sem relações identificadas.	Os intervenientes conheceram-se no âmbito de um estágio curricular, do qual a entrevistadora foi orientadora e o entrevistado, acompanhante local. Contudo, o contacto naquele contexto foi limitado às respetivas funções, com apenas duas reuniões. O estágio em questão foi desenvolvido em 2010/2011. Desde então, não tinha existido contacto entre os intervenientes, até à data. Deste modo, à exceção da partilha do contexto académico, que poderá ter facilitado em alguma medida a partilha de significados, na situação de entrevista, não depreendemos que a posição da entrevistadora naquele contexto possa de alguma forma ter influenciado o entrevistado.
Ceres	2009/2010	Ceres, Júpiter, Neptuno e Plutão pertenceram à mesma turma do Mestrado A.	Sem inter-conhecimento prévio, o contacto foi intermediado por uma colega comum.
Júpiter	2009/2010	Ceres, Júpiter, Neptuno e Plutão pertenceram à mesma turma do Mestrado A.	
Saturno	2010/2011	Sem relações identificadas.	
Urano	2011/2012	Terra e Urano pertenceram à mesma turma do Mestrado B.	
Neptuno	2009/2010	Ceres, Júpiter, Neptuno e Plutão pertenceram à mesma turma de Mestrado A.	Conheciam-se superficialmente por intermédio de terceiros, tendo participado conjuntamente em breves encontros, em âmbito associativo. Não considerámos que esse contacto prévio tenha produzido enviesamentos aos objetivos da entrevista.
Plutão	2009/2010	Ceres, Júpiter, Neptuno e Plutão pertenceram à mesma turma de Mestrado A.	Sem inter-conhecimento prévio, o contacto foi intermediado por uma colega comum.

Anexo 3 - *Email* de contacto a potenciais entrevistados/as

"Caros colegas,

Venho contactá-los a respeito do meu projeto de Doutoramento em Sociologia, intitulado "Nas teias da intervenção: trabalho social, formação pós-graduada e práticas profissionais na economia social".

Este projeto foca a constituição do campo do trabalho social, com base em dois eixos: a formação superior pós-graduada e as práticas profissionais na economia social. Deste modo, parte da análise de mestrados de matriz interdisciplinar no domínio do trabalho social, para selecionar profissionais pós-graduados inseridos na economia social.

Assim, tendo selecionado o A/B como caso de estudo, venho solicitar a Vossa participação!

A grande questão que motiva este estudo é " *Como se configuram os processos de identificação socioprofissional dos trabalhadores sociais pós-graduados, na confluência entre a formação académica, os contextos organizacionais da economia social, e as orientações paradigmáticas da intervenção social?*"

Desta questão derivam dois objetivos gerais:

1. Avaliar o posicionamento dos mestrados e dos trabalhadores sociais, face aos paradigmas assistencialista e da inovação social, tendo em conta os efeitos das políticas sociais.
2. Compreender como se constroem os processos de identificação dos trabalhadores sociais pós-graduados, inseridos em organizações da economia social (OES), atendendo à proximidade ou distanciamento em relação ao campo formativo, e ao contexto organizacional.

Qualquer informação adicional ou esclarecimento de que necessitem, disponham!

Pretendo saber a Vossa disponibilidade para a realização de entrevistas individuais, com duração máxima de 2h.

Os objetivos específicos das entrevistas são compreender a valorização das vivências associadas à formação pós-graduada, e, compreender os posicionamentos e graus de envolvimento dos profissionais nas OES em que se integram.

Desde já, muito obrigada!

Aguardo as Vossas respostas!"

Vera Diogo

Doutoranda FLUP

Email: veralvespdiego@gmail.com Telemóvel: 963140023

Anexo 4 - Lista de mestrados em trabalho social

	Distrito	Subsistema	Tipo de Ensino	Semestres	ECTS	Situação atual
1	Porto	Privado	Politécnico	4	120	Ativo
2	Porto	Privado	Politécnico	4	120	Extinto
3	Porto	Privado	Universitário	3	90	Sem informação
4	Porto	Público	Politécnico	4	120	Ativo
5	Coimbra	Público	Universitário	4	120	Ativo
6	Coimbra	Público	Universitário	4	120	Ativo
7	Coimbra	Público	Universitário	4	120	Ativo
8	Castelo Branco	Público	Universitário	4	Sem informação	Extinto
9	Castelo Branco	Público	Universitário	4	120	Ativo
10	Santarém	Público	Politécnico	4	120	Ativo
11	Lisboa	Público	Politécnico	4	120	Ativo
12	Beja	Público	Politécnico	3	90	Ativo

Anexo 5 - Versão integral do mapa categorial de análise aos planos de estudos

	Mestrado A		Mestrado B	1 ^a	2 ^a
Metodologias de Investigação	Desenho do Projeto de Investigação	4,28%	Investigação-ação	15,72%	14,32%
	Métodos Qualitativos	4,28%	Técnicas de Recolha	2,13%	2,13%
	Métodos Mistos	4,28%	Etnografia	10,09%	10,1%
	Análise Qualitativa	4,28%	Estudos de Caso	1,32%	2,69%
Subtotal		17,1%		29,26%	29,25%
Metodologias e Práticas de Intervenção Social	Perceção e Avaliação de Riscos	3,38%	Construção da Relação de Ajuda/Relação educativa	12,88%	3,35%
	Conceção, Implementação e Avaliação de Projetos de Intervenção	11,04%	Conceção, Implementação e Avaliação de Projetos de Intervenção	8,77%	13,2%
	Comunicação Externa	5,07%	Psicodrama e Sociodrama	1,62%	1,63%
	Produção e Utilização de Meios Audiovisuais	5,07%	Dinâmicas e Terapias de grupos	3,9%	2,44%
	Planeamento Estratégico	10,14%			
Subtotal		34,71%		27,17%	20,62%
Paradigmas da Intervenção Social			Princípios da Educação Social	11,61%	12,03%
	Perspetivas do Desenvolvimento nas Sociedades Contemporâneas	6,76%	Perspetivas do Desenvolvimento nas Sociedades Contemporâneas	10,04%	9,45%
	Empreendedorismo e Inovação Sociais	16,06%	Ética e Deontologia Profissional	14,66%	16,91%
Subtotal		22,83%		36,31%	38,39%
Perspetivas sociopolíticas e económicas	Estado e Políticas Sociais	9,3%	Estado e Políticas Sociais	2,03%	7,16%
	Necessidades e Problemas Sociais	16,06%	Necessidades e Problemas Sociais	5,23%	4,57%
Subtotal		25,36%		7,26%	11,74%

I. Caraterização do curso (30 minutos)

Perguntas	Ter em atenção ⁹⁷	Dimensões de Análise
1 Pode-me falar um pouco da história do Mestrado?		Motivações e agentes envolvidos na emergência do curso
		Apoios e resistências institucionais
2 Como designaria o domínio do conhecimento/domínio científico em que se enquadra este curso?		Representações sobre o domínio disciplinar e temático específico (usar a designação escolhida nesta resposta, no resto da entrevista)
3 Na sua opinião, qual é a especificidade deste curso? Como se distingue da restante oferta existente, neste domínio, em Portugal?		Fatores de distinção
4 O Mestrado mantém relações de colaboração ou parcerias institucionais? Se sim, com que instituições? Em que domínios?		Relações/Parcerias com instituições de terreno (OES de base, empresas, municípios)
		Relações/Parcerias com centros de investigação
		Agenda de intervenção/áreas de intervenção em que apostam
5 Quais são as áreas de investigação a que se dedicam no âmbito do Mestrado?		Agenda de investigação/áreas de investigação em que apostam a equipa docente envolvida e respetivos departamentos/faculdades

⁹⁶ As diferenciações nas dimensões e questões focadas, em cada mestrado, são feitas no corpo do guião.

⁹⁷ Esta coluna continha, no ato de entrevista, mais informação que foi omitida para garantia do anonimato dos mestrados.

II. Práticas educativas/pedagógicas (40 minutos)

Perguntas	Ter em atenção	Dimensões de Análise
1 Que objetivos estão subjacentes à sua UC? Nesse sentido, que conteúdos são transmitidos aos alunos?		
2 Que contextos de aprendizagem são proporcionados aos estudantes na sua UC?		Experiências de trabalho de terreno/ palestras com profissionais, seminários, visitas de estudo/
3 Procura que os alunos tenham contacto com autores, investigadores ou profissionais da área?		Interação com profissionais da área, académicos, empreendedores e agentes do terreno (que setores de atividade)
		Tendência para dar importância a contextos reais e profissionais
4 Que estratégias e métodos pedagógicos costuma utilizar com maior frequência nas suas disciplinas?		Apresentação e discussão de casos reais
		Promoção de trabalho de equipa
5 Na sua UC, que competências procura transmitir aos alunos? E que competências mais trabalha com os seus orientandos?		Competências teóricas – conhecimento declarativo
		Competências técnicas – conhecimento procedimental
		Saber ser/estar, as chamadas soft skills – conhecimento atitudinal
		Promoção de princípios éticos e deontológicos

- 6 Quais os principais critérios na avaliação dos alunos? (No âmbito da UC, e também da orientação de mestrados)
- 7 Como é que o corpo de docentes/formadores se articula? (seja em contexto formal (reuniões) ou informal (conversas))
- 8 Existem algumas práticas/estruturas orientadas para apoio à concretização de projetos de intervenção que os alunos pretendam levar a cabo? E para a sua inserção profissional, caso não estejam integrados no mercado de trabalho?

	Critérios de avaliação – resultados esperados da aprendizagem
	Estratégias para a definição das práticas pedagógicas, articulação curricular
	Corpo docente
	Relação entre o programa e o mercado de trabalho
	Orientação do curso para algum grupo profissional específico
	Promoção de integração em organizações já existentes vs Criação da própria organização

III. Conceções de trabalho social e do campo da intervenção social (40 minutos)

Perguntas	Ter em atenção	Dimensões de Análise
1 Gostaríamos de saber a sua posição sobre os seguintes conceitos: (1) Trabalho Social; (2) Inovação Social; (3) Empreendedorismo Social	O carácter controverso da designação de <i>trabalho social</i> ; Possível resistência aos conceitos de ES e IS	Conceções teóricas
2 (Que autores ou correntes teóricas destaca como fundamentais nestas áreas?)		Influências teóricas
3 Que profissões e formações de base enquadraria no campo do trabalho social? Como caracterizaria os grupos profissionais que compõem este campo (coesão ou dispersão)? Que relações entre os diferentes grupos de profissionais (nomeadamente, assistentes sociais e educadores sociais)?		Campo do Trabalho Social

4 Quais são as principais características que um trabalhador/empreendedor social deve possuir? Que tipo de trabalho é suposto desenvolver? Em que dimensões se distingue da noção de trabalhador/empreendedor social?

	Caracterização do empreendedor social (Mestrado A)/do trabalhador social (Mestrado B)
	Valores, Atitudes
O carácter controverso da designação de <i>trabalhador social</i> no que respeita às áreas científicas de formação e respetivas carreiras profissionais a ele associadas (vulgo, Serviço Social, Educação Social, etc.)	Distinção entre trabalhador social e empreendedor social

5 Como vê a figura do trabalhador/empreendedor social e as iniciativas de intervenção social na atualidade? Qual é a sua importância para o desenvolvimento económico e societal?

	Relação entre Empreendedorismo Social (Mestrado A)/Trabalho Social (Mestrado B) e Desenvolvimento
--	--

6 Gostaria de saber como vê a evolução, em Portugal, do sistema de educação e formação ligado a estas temáticas. (Como percebe o futuro deste tipo de formação?)

	Virtudes e limitações da formação em trabalho social (Mestrado B)/em empreendedorismo social (Mestrado A)
	Mais-valias e vicissitudes da generalização da formação pós-graduada (Comparação período Bolonha e pré-Bolonha)
	Projeções da formação em Trabalho Social (Mestrado B)/Empreendedorismo Social (Mestrado A)

IV. Caracterização do entrevistado/a (20 minutos)

Perguntas	Ter em atenção	Dimensões de Análise						
1 (Gostaria de saber sua idade, a sua formação académica de base e o título ou categoria académica ou profissional que possui.)								
2 Poderá falar um pouco sobre o seu percurso profissional até ao presente?		<table><tr><td></td><td>Trajetória profissional (atividades/profissões) e sua associação à temática do Trabalho Social</td></tr><tr><td></td><td>Tempo de docência (na área)</td></tr><tr><td></td><td>Tempo de docência em geral</td></tr></table>		Trajetória profissional (atividades/profissões) e sua associação à temática do Trabalho Social		Tempo de docência (na área)		Tempo de docência em geral
	Trajetória profissional (atividades/profissões) e sua associação à temática do Trabalho Social							
	Tempo de docência (na área)							
	Tempo de docência em geral							
3 Desperta-me interesse saber se tem experiência em intervenção social. Por exemplo, se fundou, ou ajudou a fundar, ou colaborou em algum tipo de organização ou projeto de intervenção. Se sim, pode contar-me qual era o seu âmbito, que papel desempenhou e descrever-nos essa experiência?		<table><tr><td></td><td>Âmbito dos projetos que ajudou a desenvolver</td></tr><tr><td></td><td>Papéis desempenhados na intervenção social e/ou na atividade de empreendedora</td></tr></table>		Âmbito dos projetos que ajudou a desenvolver		Papéis desempenhados na intervenção social e/ou na atividade de empreendedora		
	Âmbito dos projetos que ajudou a desenvolver							
	Papéis desempenhados na intervenção social e/ou na atividade de empreendedora							
4 Ainda no âmbito profissional já teve ou tem outras atividades fora do âmbito do ensino ...?		<table><tr><td></td><td>Outras atividades</td></tr></table>		Outras atividades				
	Outras atividades							
5 Finalmente, que assuntos ou temas mais lhe interessam neste momento? Investiga-os? Desenvolve intervenção ou ação cívica nesta área?		<table><tr><td></td><td>Interesses de Investigação e Intervenção</td></tr></table>		Interesses de Investigação e Intervenção				
	Interesses de Investigação e Intervenção							

I. Caraterização do curso (30 minutos)

Perguntas	Ter em atenção ⁹⁹	Dimensões de Análise
1 Gostaria que começassem por falar da história do Mestrado. (Tendo em atenção dois momentos: um primeiro sobre a emergência do curso, salientando as motivações e quem esteve envolvido, e um segundo momento sobre o desenvolvimento e lecionação do curso até ao presente.)		Motivações e agentes envolvidos na emergência do curso
		Apoios e resistências institucionais
		Representações sobre o domínio disciplinar e temático específico (usar a designação escolhida nesta resposta, no resto da entrevista)
2 Como designariam o domínio do conhecimento/domínio científico em que se enquadra este curso?		
3 Nas vossas opiniões, quais são os fatores que distinguem este curso da restante oferta existente, neste domínio, em Portugal?		Fatores de distinção
4 Que áreas científicas ou de formação existem entre o corpo docente? Que diferentes percursos de vida profissional se encontram entre os docentes?		Composição do corpo docente

⁹⁸ As diferenciações nas dimensões e questões focadas, em cada mestrado, são feitas no corpo do guião. As questões estão colocadas na segunda pessoa do plural, pois uma destas entrevistas foi coletiva, considerando-se desnecessária a repetição de formas verbais.

⁹⁹ Esta coluna continha, no ato de entrevista, mais informação que foi omitida para garantia do anonimato dos mestrados.

5 O Mestrado mantém relações de colaboração ou parcerias institucionais? Em que domínios?

	Relação/parcerias com instituições de terreno (OTS de base, empresas, municípios); Relações/Parcerias com centros de investigação
	Agenda de intervenção/áreas de intervenção em que apostam

6 O curso produz investigação científica? Em que áreas da investigação apostam? Mantém parcerias com outros centros de investigação ou formação nesse domínio?

	Agenda de investigação/áreas de investigação em que apostam a equipa docente envolvida e respetivos departamentos/faculdades
--	---

II. Práticas educativas/pedagógicas (40 minutos)

Perguntas

Ter em atenção

Dimensões de Análise

1 Tomemos algum tempo para conversar sobre as práticas que caracterizam o curso... São dadas orientações específicas aos docentes/formadores sobre práticas e conteúdos pedagógicos? Em que consistem?

	Estratégias para a definição das práticas pedagógicas;
	Promoção de princípios éticos e deontológicos

2 Que contextos e experiências de aprendizagem são proporcionados aos estudantes? (Procuram que os alunos tenham contacto com figuras inspiradoras, ou profissionais da área? Que figuras?)?

Referências a Conferências no relatório A3ES	Apresentação e discussão de casos reais/ Experiências de trabalho de terreno/ palestras com profissionais, seminários, visitas de estudo; Promoção de trabalho de equipa
Referências a coorientação externa no relatório da A3ES	Interação com profissionais da área, académicos, empreendedores e agentes do terreno (que sectores de atividade)
	Avaliação do processo de aprendizagem
	Monitorização do curso

3 Que instrumentos de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes são utilizados? Que estratégias de melhoria da concretização dos objetivos definidos pelo curso vão utilizando? E na adaptação às expectativas profissionais dos estudantes?

4 No âmbito geral do curso, que competências procuram que os alunos desenvolvam?

	Competências teóricas – conhecimento declarativo
	Competências técnicas – conhecimento procedimental
	Saber ser/estar, as chamadas soft skills – conhecimento atitudinal

5 Existem algumas práticas/estruturas orientadas para a preparação e integração dos estudantes em termos profissionais? De que forma se promove a articulação entre o curso e a integração profissional?

	Relação entre o programa e o mercado de trabalho
	Parcerias com organizações para integração profissional dos alunos/formandos
	Orientação do curso para algum grupo profissional específico
	Promoção da Integração em Organizações Existentes vs Criação da própria organização

III. Conceções de empreendedorismo social, de trabalho social e do campo da economia social (40 minutos)

Perguntas	Ter em atenção	Dimensões de Análise
1 Gostaria de saber as vossas posições sobre os seguintes conceitos: (1) Trabalho Social; (2) Inovação Social; (3) Empreendedorismo Social	O carácter controverso da designação de <i>trabalho social</i>	Conceções teóricas
2 Que autores ou correntes teóricas destacam como fundamentais nestas áreas?		Influências teóricas
3 Que profissões e formações de base enquadraria/enquadrariam no campo do trabalho social? Como caracterizaria/caracterizariam os grupos profissionais que compõem este campo (coesão ou dispersão)? Que relações entre os		Campo do Trabalho Social

- diferentes grupos de profissionais (nomeadamente, assistentes sociais e educadores sociais)?
- 4 Quais são as principais características que um trabalhador/empreendedor social deve possuir? Que tipo de trabalho é suposto desenvolver? Atua sob que lógica profissional? Em que dimensões se distingue da noção de trabalhador/empreendedor social?
- 5 Como veem a sua emergência e importância da figura de trabalhador/empreendedor social e destes processos de empreendedorismo social na atualidade? Qual é a sua importância para o desenvolvimento económico e societal?
- 6 Gostaria de saber como veem a evolução, em Portugal, do sistema de educação e formação ligado a estas temáticas e também como perceciona o futuro deste tipo de formação?

	Caracterização do empreendedor social(Mestrado A), do trabalhador social (Mestrado B)
	Valores, Atitudes
O carácter controverso da designação de <i>trabalhador social</i> no que respeita às áreas científicas de formação e respetivas carreiras profissionais a ele associadas (vulgo, Serviço Social, Educação Social, etc.)	Distinção entre trabalhador social e empreendedor social
	Relação entre Empreendedorismo Social (Mestrado A)/Trabalho Social (Mestrado B) e Desenvolvimento
	Virtudes e limitações da formação em Empreendedorismo social(Mestrado A)/Trabalho Social (Mestrado B)
	Projeções da formação em Empreendedorismo Social(Mestrado A)/Trabalho Social (Mestrado B)
	Mais-valias e vicissitudes da generalização da formação pós-graduada (Comparação período Bolonha e pré-Bolonha)

IV. Caracterização do entrevistado (20 minutos)

Perguntas	Ter em atenção	Dimensões de Análise						
1 (Gostaria de saber as vossas idades, formações de base e os título ou categorias académicas ou profissional que possuem.)								
2 Poderão falar, agora, um pouco sobre os vossos percursos profissionais, até ao presente?		<table><tr><td></td><td>Trajetória profissional (atividades/profissões) e sua associação à temática do Trabalho Social</td></tr><tr><td></td><td>Tempo de docência (na área)</td></tr><tr><td></td><td>Tempo de docência em geral</td></tr></table>		Trajetória profissional (atividades/profissões) e sua associação à temática do Trabalho Social		Tempo de docência (na área)		Tempo de docência em geral
	Trajetória profissional (atividades/profissões) e sua associação à temática do Trabalho Social							
	Tempo de docência (na área)							
	Tempo de docência em geral							
3 Desperta-me interesse saber se têm experiência empreendedora, ou seja, se fundaram, ou ajudaram a fundar, algum tipo de organização, lucrativa ou não lucrativa, ou projeto de intervenção. Se sim, poderiam contar-nos qual era o seu âmbito, que papeis desempenharam e descrever-nos essa experiência?		<table><tr><td></td><td>Âmbito dos projetos que ajudou a desenvolver</td></tr><tr><td></td><td>Papéis desempenhados na atividade empreendedora ou na intervenção social</td></tr><tr><td></td><td>Outras atividades</td></tr></table>		Âmbito dos projetos que ajudou a desenvolver		Papéis desempenhados na atividade empreendedora ou na intervenção social		Outras atividades
	Âmbito dos projetos que ajudou a desenvolver							
	Papéis desempenhados na atividade empreendedora ou na intervenção social							
	Outras atividades							
4 Já tiveram ou têm outras atividades fora do âmbito do ensino e das áreas que aqui estamos a debater ...?								
5 Finalmente, que assuntos ou temas mais lhes interessam neste momento, ou que gostariam de dedicar tempo a investigar ou desenvolver intervenção?		Interesses de Investigação e Intervenção						

Anexo 8 - Mapa categorial de análise das entrevistas a docentes e coordenadoras dos Mestrados A e B

Categorias	Código	Descrição
Origem e desenvolvimento dos cursos	H	Origem e desenvolvimento dos cursos, com um foco no corpo docente, nos mecanismos de funcionamento interno e nas relações externas
Protagonistas	H1	Pessoas significativas envolvidas no processo
Motivações internas	H2	Objetivos, missão e orientação dos cursos
Conflitos	H3	Conflitos que surgiram na emergência e desenvolvimento dos cursos
Conjuntura/motivações externas	H4	Caraterísticas do Ensino Superior no momento de criação dos cursos, medidas que possam ter motivado a mesma
Associação com reestruturação da Licenciatura (Mestrado B)	H41	Associação não só sequencial, mas de estrutura concetual entre a criação do Mestrado e a reestruturação da Licenciatura
Procura de continuidade de parcerias/contacto dos alunos com organizações no terreno (Mestrado B)	H411	Procura de manutenção de locais de estágio da antiga Licenciatura para a nova e para o Mestrado
Especificidades da reestruturação da Licenciatura (Mestrado B)	H412	Processo de reestruturação, componentes valorizadas
Especificidades da IES	H4121	Caraterísticas da reestruturação que evidenciam traços comuns à IES
Contactos com outras IES	H42	Contactos realizados e experiências partilhadas; comparação com situação de outras IES, em Portugal e noutros países
Projetos de intervenção	H5	Referências a projetos de intervenção social, ou projetos de extensão comunitária
Projetos de investigação	H6	Referências a promoção e/ou desenvolvimento de projetos de investigação científica
Caraterização dos cursos	CM	Caraterização dos cursos
Fatores de distinção	CM1	Fatores de distinção dos cursos
Pontos fortes	CM11	Pontos fortes dos cursos
Pontos fracos	CM12	Fragilidades dos cursos
Visão sobre outros cursos	CM2	Visão sobre outros cursos da mesma área disciplinar
Caracterização dos estudantes	CM3	Referências a dados sociográficos dos estudantes
Satisfação dos estudantes	CM31	Referências ao feedback dos estudantes quanto à qualidade dos cursos
Taxa de conclusão	CM32	Referências à proporção de estudantes que termina os cursos
Abrangência do público-alvo	CM33	Diversidade de perfis indicados como "público-alvo" dos cursos

Empreendedorismo no curso (Mestrado A)	CM4	Casos e estratégias para promover o empreendedorismo social nos alunos
Corpo Docente	D	Caraterização dos corpos docentes
Adequação dos professores	D1	Adequação da docência aos conteúdos programáticos
Constrangimentos profissionais	D2	Questões relacionadas com os constrangimentos dos profissionais no ensino superior
Constrangimentos da IES	D3	Questões relacionadas com os constrangimentos das instituições promotoras dos cursos
Estratégia de Coordenação	E	Abordagens estratégicas da coordenação e equipa docente
Monitorização/avaliação interna do curso	E1	Referências aos processos de gestão, coordenação, auto-avaliação e procura de melhoria
Princípios pedagógicos basilares	E2	Indicações quanto a princípios e orientações de base seguidas pela equipa docente
Internacionalização	E3	Referências quanto a relações internacionais e influências teóricas internacionais
Coerência dos conteúdos e práticas pedagógicas	E4	Questões relacionadas com a coerência de conteúdos dos cursos
Coerência percebida pelos alunos	E41	Indicações sobre a perceção dos estudantes quanto ao grau de integração entre os conteúdos
Coerência percebida pelo corpo docente	E42	Indicações sobre a perceção dos docentes quanto ao grau de integração entre os conteúdos
Diferenciação entre especializações do curso (Mestrado B)	E43	Referências às diferenças entre especializações do Mestrado
Linhas de investigação	E5	Estratégias ao nível da criação e desenvolvimento de linhas de investigação
Outras atividades científicas e/ou culturais	E51	Incluir informação relevante sobre atividades
Inserção no mercado de trabalho	E6	Dimensões relacionadas com as estruturas orientadas para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho
Monitorização da inserção socioprofissional	E61	Informação relativa à organização de qualquer forma de seguimento/acompanhamento por parte dos responsáveis do curso acerca da inserção socioprofissional dos pós-graduados
Modelo profissional de saída	E62	Afirmações relativas às orientações identitárias dadas aos mestrandos
Empreendedorismo social e outras noções conceptuais (Mestrado A)	ES	Noções de empreendedorismo social e outras noções conceptuais associadas
Economia social e economia solidária	ES1	História das diferentes correntes teóricas: economia social, economia solidária
Discussão do conceito de empreendedorismo social	ES2	Noções de empreendedorismo social
Ambiguidades	ES21	Ambiguidades do conceito de empreendedorismo social

Empreendedor social	ES22	Noção de empreendedor social
Competências do empreendedor social	ES23	Competências do empreendedor social
Empreendedor social e desenvolvimento societal	ES24	Relação ente o empreendedor social e o desenvolvimento societal
Emergência do empreendedorismo social em PT	ES25	Referências à evolução do empreendedorismo social em Portugal
Inovação social	ES3	Noções de inovação social
Discussão do conceito de Trabalho social	ES4	Interpretações e questionamentos ao conceito de trabalho social
Comparação entre trabalhador social e empreendedor social	ES41	Referências a traços distintivos e comuns entre trabalhador social e empreendedor social
Autores relevantes para o entrevistado	ES5	Autores relevantes para o entrevistado, no campo do empreendedorismo social e do trabalho social
Trabalho social e outras noções conceptuais (Mestrado B)	TS	Noções de trabalho social e outras noções conceptuais associadas
Discussão do conceito de trabalho social	TS1	Interpretações e questionamentos ao conceito de trabalho social
Ambiguidades	TS2	Ambiguidades do conceito de trabalho social
Conceitos associados	TS3	Outros conceitos relacionados com o trabalho social
Discussão do conceito de empreendedorismo social	TS31	Noções de empreendedorismo social
Inovação social	TS32	Noções de inovação social
Estado Providência/de Bem-Estar	TS33	Posições sobre o Estado Social
Educação Social	TS34	Posições sobre o domínio científico enquadrador do curso (neste caso, o da Educação social)
Investigação em Educação social	TS341	Relevo dado à investigação/divulgação científica por educadores sociais
Construção da profissionalidade do/a educador/a social	TS342	Reflexão sobre a evolução e as orientações da construção da profissionalidade dos educadores sociais
Representações sobre os trabalhadores sociais	TS4	Papéis, caraterísticas e responsabilidades atribuídas aos técnicos superiores que personificam a intervenção social
Competências do trabalhador social	TS41	Competências do trabalhador social
Trabalhador social e desenvolvimento societal	TS42	Relação ente o trabalhador social e o desenvolvimento societal
Condições do trabalho social em Portugal	TS43	Conjuntura do trabalho social em Portugal

Desequilíbrios entre objetivos profissionais e organizacionais	TS431	Condicionamentos organizacionais que provocam perturbações à atuação profissional
Definições de profissionais de determinada formação académica	TS44	Perfis de diferentes profissionais
Caraterísticas do/a educador/a social	TS441	Indicações quanto às caraterísticas/perfil(is) do/a educador/a social
Espaços de intervenção do/a educador/a social	TS442	Indicações quanto aos espaços de intervenção do/a educador/a social
Diferenciação entre o conceito de trabalhador social e os grupos profissionais	TS5	Indicações quanto à diferenciação conceptual entre trabalhador social e educador social, assistente social, entre outros.
Comparação entre trabalhador social e empreendedor social	TS6	Referências a traços distintivos e comuns entre trabalhador social e empreendedor social
Autores relevantes para o entrevistado	TS7	Autores relevantes para o entrevistado, no campo do trabalho social e campos associados
Parcerias	P	Parcerias do curso
Instituições	P1	Instituições parceiras do curso
Internacionais	P11	Referências a promoção de parcerias internacionais
Convidados	P2	Convidados
Redes de parcerias	P3	Redes a que o curso tem acesso/participa/ajudou a criar
Estratégias pedagógicas	PE	Linhas de orientação dos processos de ensino-aprendizagem assumidos pelo curso, com um foco nos métodos e estratégias pedagógicas
Métodos e estratégias pedagógicas	PE1	Métodos e estratégias pedagógicas utilizadas
Exposição	PE11	Práticas relacionadas com a exposição e transmissão de conhecimento
Exposição e discussão de casos ilustrativos (Mestrado A)	PE111	Apresentação de casos decorrentes de investigação ou casos-tipos de situações ilustrativas motivadoras da discussão em grande grupo, ou pequenos grupos
Dinâmicas	PE12	Práticas relacionadas com as dinâmicas da sala de aula e aprendizagem entre pares
Contexto intra ou extra IES	PE13	Proporção de trabalho em sala de aula e de trabalho noutros contextos, como visitas de estudo
Conferências	PE14	Conferências e convidados
Técnicas de diagnóstico e introdução de temas (Mestrado A)	PE15	Técnicas de apoio ao diagnóstico de conhecimentos e/ou das posições dos estudantes perante determinados temas
Trabalho de grupo em aula	PE16	Realização de trabalhos de grupo em horário letivo com acompanhamento docente
Trabalho de grupo em tempo autónomo	PE161	Realização de trabalhos de grupo fora do horário letivo

Apresentação de textos analisados	PE17	Apresentações de análise de textos pelos estudantes
Exposição de trabalhos, posters, etc.	PE171	Apresentações pelos estudantes
Debate	PE18	Debates alargados
Debate sobre os projetos de tese (Mestrado A)	PE181	Debates orientados aos projetos de tese
Contacto com profissionais	PE19	Convidados em aula e /ou promoção de outros espaços de contacto dos estudantes com profissionais
Exercícios de aplicação de conhecimento	PE20	Exercícios práticos em aula
Recurso a bases de dados de projetos	PE21	Utilização de bases de dados em trabalhos
Estágio/Projeto (Mestrado B)	PE22	Desenvolvimento de projeto/horas de contacto com o terreno
Orientações (Mestrado B)	PE23	Orientações tutoriais
Avaliações	PE3	Caraterização de modos avaliativos
Critérios de avaliação	PE31	Eixos de análise da evolução da aprendizagem
Resultados de avaliação	PE32	Resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos
Tipos de conhecimento mais valorizados	PE4	Tipos de conhecimento mais valorizado: declarativo, atitudinal, procedimental
Conhecimento declarativo	PE41	Referências à valorização do domínio concetual ou teórico
Conhecimento procedimental	PE42	Referências ao domínio de práticas e técnicas
Conhecimento atitudinal	PE43	Referências ao domínio atitudinal ou contextual, "saber-estar "e "saber-ser", incorporando a reflexão pessoal, construção de representações e o assumir de orientações face à prática
Gestão do processo educativo	PE5	Reflexões sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem, quer na sala de aula, quer de forma global
Disponibilidade dos mestrandos (Mestrado A)	PE6	Referências ao grau de disponibilidade dos mestrandos para atividades extra-aula
Integração dos mestrandos em projetos de investigação (Mestrado B)	PE7	Referências à integração dos mestrandos em investigação e dificuldades associadas
Partilha de UC entre docentes com formações distintas (Mestrado B)	PE8	Referências à partilha de UC entre docentes
Perceções acerca das condições sociais, económicas e culturais exteriores ao curso e IES	PC	Indicações relativas ao enquadramento societal do curso e da IES
Evolução do ensino superior	PC1	Considerações a respeito da evolução do sistema de ensino, particularmente de nível superior

Representações sobre a academia	PC12	Considerações sobre as características das estruturas e culturas das IES, e do seu papel na sociedade atual
Representações sobre o sistema de ensino	PC13	Interpretações sobre as dinâmicas do sistema de ensino, no seu todo
Necessidades, lacunas e oportunidades de formação	PC2	Informação relativa a necessidades que a oferta formativa procura responder e ao grau de focalização da oferta formativa nos profissionais da economia social
Contingências históricas, culturais e sociais	PC3	Afirmações relativas à importância ou impacto das contingências na criação, desenvolvimento e lecionação do curso
Posicionamento e responsabilidades setoriais no trabalho social	PC4	Explicitar afirmações relativas à atribuição de papéis e responsabilidades aos diferentes agentes setoriais
Atuais níveis de profissionalização na economia social	PC5	Indicações relativas aos níveis de profissionalização presentes na economia social e evolução dos mesmos
Sustentabilidade da economia social	S	Dimensões relacionadas com a sustentabilidade, financiamento e contabilidade da economia social
Contabilidade	S1	Discursos relacionados com a contabilidade da economia social
Estratégias	S2	Estratégias para a sustentabilidade da economia social
Financiamento	S3	Questões relacionadas com o financiamento da economia social
História do entrevistado	HE	Biografia e CV do entrevistado
Biografia	HE1	Biografia do entrevistado
CV	HE2	Curriculum do entrevistado
Docência do entrevistado	HE21	Experiência em docência do entrevistado
Docência no curso	HE211	Docência do entrevistado no curso
Acompanhamento aos estudantes no curso	HE2111	Para além da lecionação, todo o trabalho de acompanhamento e atendimento aos estudantes
Docência fora do curso	HE212	Docência do entrevistado fora do curso
Relações do entrevistado com empresas	HE22	Experiência do entrevistado em empresas
Especificidade da área científica do entrevistado	HE23	Particularidades da área de formação e lecionação do entrevistado e sua articulação no âmbito do curso (surgirá mais com docentes de áreas não centrais ao plano curricular)
Interesses de investigação do entrevistado	HE24	Interesses de investigação do entrevistado
Ligações a OES	HE25	Experiência em OES do entrevistado
Ligações a movimentos sociais	HE26	Contacto/participação em lutas e movimentos sociais
Ligações a partidos políticos	HE27	Participação em partidos políticos

Entrevistado como interventor e empreendedor	HE3	Experiência de intervenção social e de empreendedorismo social do entrevistado
Contacto com o terreno através dos estudantes	HE31	Contacto dos entrevistados com projetos sociais desenvolvidos pelos estudantes, durante ou após o término do curso

Anexo 9 - Guião de entrevista aos trabalhadores sociais

Temas	Representações	Indicadores
Identidade pessoal vs identidade de grupo vs identidade estatutária	Como se definiria como pessoa? Que perceção tem da forma como os outros o/a veem?	O grau de apropriação personalizada da atividade profissional;
Processos de identificação (individual/grupal/de papel)	O que significa para si ser educador/técnico superior de serviço social,...? (O que mais o/a define como profissional? Porquê?) O que entende por trabalhador social?	O grau de identificação com grupo profissional associado à FI vs a identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais; O grau de apropriação personalizada da atividade profissional;
Formação inicial (FI); IES; Ano de término; Período de Formação; Formação complementar	Que caraterísticas destaca da IES onde realizou esta formação? Que influência tiveram essas caraterísticas para esse seu modo de ser educador/assistente social?	O grau de identificação com a formação inicial; O grau de identificação com o grupo profissional associado à FI; A perceção das IES que frequentaram;
Formação pós-graduada; IES; Ano de Término; Período de Formação; Formação complementar	Qual a sua motivação para realizar esta formação pós-graduada? Que caraterísticas destaca da IES onde realizou esta formação? Que efeitos da formação que ali realizou reconhece na sua prática profissional? E na sua situação laboral?	As motivações para a escolha da formação pós-graduada; A valorização da formação pós-graduada; A perceção das IES que frequentaram;
Trajectoria profissional: Setores de emprego; Funções desempenhadas	Quais as funções profissionais desempenhadas até hoje? Quais lhe permitiram maior realização? (Porque motivos, destaca essas funções?)	A importância atribuída a funções anteriores; Os termos de comparação entre estas e a atual atividade profissional;
Funções desempenhadas na atual atividade profissional e evolução destas	Como se sente no desempenho da sua atual ocupação/posição profissional? (Corresponde às suas expectativas profissionais? Em que medida?/Por que motivos? Qual a importância dos contextos em que as desempenha?) Como descreveria a evolução que as suas funções têm tido desde que foi contratado/a? Que efeitos têm tido na sua realização e crescimento profissional?	O grau de realização com a atual atividade profissional; o grau de identificação com os contextos de trabalho; O grau de envolvimento e o grau de identificação com o contexto de trabalho, seus públicos e territórios;
Formação formal ou informal adquirida na organização empregadora vs formação académica	Que conhecimentos e competências destaca na adaptação às suas atuais funções? Teve formação na organização? Sente necessidades de formação adicional? Se sim, que necessidades de formação sente atualmente?	A importância atribuída aos saberes adquiridos em contexto laboral;

Expetativas face ao futuro	Que futuro perspectiva para si, a nível profissional?	O grau de apropriação personalizada da atividade profissional;
Participação na história organizacional	<p>O que diria sobre a evolução desta organização onde trabalha agora?</p> <p>(Como definiria o seu envolvimento na história da organização? E na construção do seu Futuro?)</p> <p>Como perspectiva a relação desta organização com a sua envolvente/território em que está inserida?</p> <p>Como define a sua relação/ligação com esta organização, seus destinatários e sua envolvente?</p>	<p>O envolvimento no dia-a-dia e na história da organização;</p> <p>O grau de envolvimento e o grau de identificação com o contexto de trabalho, seus públicos e territórios;</p>
Participação em processos de tomada de decisão	<p>Como define o seu envolvimento nos processos de tomada de decisão?</p> <p>Em que áreas/domínios participa na tomada de decisão?</p> <p>Qual a importância dos contextos/condições em que esta participação acontece?</p> <p>Como descreveria o modelo de coordenação/governança desta organização?</p> <p>Como perspectiva o futuro da organização?</p>	O grau de participação na gestão técnica, na gestão estratégica, e na liderança da organização;
Cultura organizacional	<p>Identifica-se com a missão declarada por esta organização? Porquê?</p> <p>Que valores destacaria no estilo de intervenção social desta organização?</p> <p>E na sua gestão?</p> <p>No seu entender, que valores deveriam guiar a ação da organização?</p> <p>A nível de valores, como compara esta organização com outras organizações de finalidade social?</p> <p>Qual é (deveria ser,) para si, a missão desta organização?</p> <p>O que significa para si pertencer a esta organização?</p>	O grau de apropriação da cultura organizacional; o grau de envolvimento na construção da cultura organizacional;

Anexo 10 - Roteiro orientador das entrevistas aos trabalhadores sociais

	Objetivos operacionais das entrevistas aos trabalhadores sociais	Indicadores de proximidade à formação	Indicadores de proximidade ao contexto organizacional	Indicadores de proximidade aos paradigmas de intervenção social	
				Assistencialismo	Inovação social
Primeira parte da entrevista	Compreender as relações entre as três dimensões da identidade – identidade pessoal, identidade grupal e identidade estatutária	O grau de apropriação personalizada da atividade profissional	O grau de identificação com o papel profissional; o grau de envolvimento e o grau de identificação com o contexto de trabalho	Proficuidade e intensidade de referências à centralidade do trabalhador social na relação com os públicos; e, ao caráter passivo das populações assistidas, numa ótica de responsabilização das mesmas	Proficuidade e a intensidade de referências à promoção da autonomia e desenvolvimento dos públicos; e à manifestação de preocupações éticas no relacionamento com os públicos
	Compreender as orientações da identidade estatutária, face ao grupo profissional de origem e ao conjunto dos trabalhadores sociais	O grau de identificação com grupo profissional associado à FI vs a identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais			
	Compreender os significados atribuídos ao trabalho social				
Segunda parte da entrevista	Conhecer a trajetória formativa dos sujeitos	O grau de identificação com a formação inicial; o grau de identificação com o grupo profissional associado à FI; a percepção das IES que frequentaram; as motivações para a escolha da formação pós-graduada; a valorização da formação pós-graduada			
	Compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos diferentes graus de formação				
Terceira parte da entrevista	Conhecer a trajetória profissional e laboral dos sujeitos	O grau de apropriação personalizada da atividade profissional; o grau de identificação com grupo profissional de origem vs a identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais	O grau de realização com a atual atividade profissional; a importância atribuída a funções anteriores; os termos de comparação entre estas e a atual atividade profissional; o grau de identificação com os contextos de trabalho.	Proficuidade e intensidade de referências ao caráter remediativo da intervenção; e, à centralidade das necessidades básicas na intervenção	Proficuidade e intensidade de referências ao caráter holístico da intervenção; e ao foco na promoção da cidadania
	Compreender os significados atribuídos às experiências profissionais e laborais				
	Compreender os significados atribuídos ao trabalho social				
	Compreender os significados atribuídos ao campo da economia social				
Quarta parte da entrevista	Conhecer as vivências dos entrevistados nos contextos organizacionais		O grau de envolvimento e o grau de identificação com o contexto de trabalho, seus públicos e territórios; a importância atribuída aos saberes adquiridos em contexto laboral; o envolvimento no dia-a-dia e na história da organização; o grau de participação na gestão técnica, na gestão estratégica, e na liderança da organização; grau de apropriação da cultura organizacional, e, o grau de envolvimento na construção da cultura organizacional	Proficuidade e intensidade de referências à legitimidade da centralidade das organizações no desenvolvimento da intervenção; o grau valorização das rotinas estabelecidas na organização	Proficuidade e a intensidade de referências à necessidade de cooperação inter-organizacional e inter-setorial; e à importância do enraizamento da organização na comunidade
	Compreender os significados atribuídos aos contextos organizacionais				
	Compreender os significados atribuídos ao campo da economia social				

Anexo 11 - Mapa categorial de análise das entrevistas aos trabalhadores sociais

Categorização de base		Categorias	Código
Indicadores de irrelevância/preponderância da formação e da pertença organizacional, em articulação com variáveis independentes	O grau de apropriação personalizada da atividade profissional; O grau de identificação com grupo profissional associado à formação inicial vs a identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais; O grau de identificação com o atividade profissional; o grau de envolvimento e o grau de identificação com o contexto de trabalho	Identidade pessoal	IP
		Identidade pessoal associada à identidade estatutária	IP_IE
		Identidade estatutária modela a identidade pessoal	IE_IP
		Identidade grupal	IG
		Identidade grupal associada à identidade estatutária	IG_IE
		Identidade pessoal sobreposta à identidade estatutária/grupal	IP_IE_E G
		Identidade estatutária (funções)	IE
		Contextos de intervenção	CI
		Contextos organizacionais	CO
Indicadores da preponderância ou irrelevância da formação académico-profissional na construção identitária	O grau de identificação com a formação inicial; o grau de identificação com o grupo profissional associado à formação inicial; a percepção das IES que frequentaram; as motivações para a escolha da formação pós-graduada; a valorização da formação pós-graduada	Identidade estatutária_ formação	IE_F
		Instituições de ensino superior da formação inicial	IES_FI
		Formação inicial	FI
		Formação pós-graduada	FPG
		Formação pós-graduada e desenvolvimento profissional	FPG_D P
		Formação pós-graduada e situação laboral	FPG_S L
		Instituições de ensino superior da formação pós-graduada	IES_FP G
Indicadores da preponderância ou irrelevância da pertença organizacional na construção identitária	O grau de realização com a atual atividade profissional; o grau de envolvimento e de identificação com os contextos de trabalho	Trajetória profissional	TP
		Expetativas profissionais	EP
		Atuais funções	AF
	A importância atribuída aos saberes adquiridos em contexto laboral	Formação no local de trabalho	FLT
	O grau de envolvimento e de identificação com os públicos e territórios dos contextos de trabalho	Contextos e territórios de intervenção	CI;TI
	O grau de participação na gestão técnica, na gestão estratégica, e na liderança da organização	Participação na gestão organizacional	PGO
	O grau de apropriação da cultura organizacional; o grau de envolvimento na construção da cultura organizacional; o envolvimento no dia-a-dia e na história da organização	Apropriação da cultura organizacional	ACO
		Construção da cultura organizacional	CCO

Categorização fina

Categorias	Frequência	Entrevistados
Identidade pessoal	9	VÊNUS, URANO, SATURNO, TERRA, MERCÚRIO, NEPTUNO, JÚPITER, CERES, PLUTÃO
Identidade pessoal associada à identidade estatutária	13	URANO, SATURNO, TERRA, VÊNUS, NEPTUNO, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES, PLUTÃO
IP choca com IE	6	URANO, SATURNO, TERRA, MERCÚRIO
IE funde-se com a IP	6	URANO, PLUTÃO, MERCÚRIO, VÊNUS
IP é influenciada pelo modelo profissional socializado na formação	1	MERCÚRIO
IP sobrepoe-se ao MP	1	JÚPITER
IP choca com o MP	1	PLUTÃO
IP associada às atuais funções	1	URANO
IP relacionada com o território de intervenção	2	URANO
IE (funções e papel)	9	SATURNO(2), TERRA(2), VÊNUS, JÚPITER, CERES, MARTE (2)
IE associada às atuais funções	7	SATURNO, VÊNUS, MARTE
Identidade estatutária choca com FPG	1	MERCÚRIO
IE associada à formação inicial	5	PLUTÃO, MARTE, TERRA, SATURNO
IE associada ao trabalho social	3	PLUTÃO, NEPTUNO,
IE associada a fatores realização profissional	1	MERCÚRIO
IE choca com contexto organizacional	8	MERCÚRIO, TERRA, VÊNUS(6)
IE choca com CO e contexto de intervenção	2	TERRA
IE associada à melhoria do CO	2	MERCÚRIO, NEPTUNO
IE adapta-se ao CI	2	MERCÚRIO, TERRA
IE associada ao território	4	TERRA, MERCÚRIO, JÚPITER (2)
Reconhecimento social da IE	2	TERRA, MARTE, VÊNUS
Representações populares da IE	3	URANO, SATURNO, MERCÚRIO
IE associada à idade	2	MERCÚRIO, VÊNUS
IE associada ao género	1	MERCÚRIO
IE diferenciada da IG	2	VÊNUS, MERCÚRIO
Identidade grupal	4	URANO, TERRA(2), JÚPITER
IG associada à IE	1	URANO
Papel de mãe associado à identidade pessoal	1	URANO
Papel de mãe associado à profissão	1	URANO
Ausência de papel de mãe associado à profissão	1	SATURNO
Papel de pai associado à IP	1	MARTE
Ausência de papel de pai associado à profissão	1	MERCÚRIO
Estatuto de estagiário choca com o papel profissional	1	MERCÚRIO
Papel de estagiário beneficia adaptação profissional	1	MERCÚRIO
Condições de trabalho na economia social	3	TERRA, NEPTUNO, PLUTÃO
Limitações do trabalho social na economia social	7	URANO, SATURNO, TERRA (2), JÚPITER(2), MARTE
Especificidades fiscais e de contabilidade nas OES	1	PLUTÃO
Visão sobre os CI	5	URANO, MARTE (3), PLUTÃO
Visão sobre os TI	1	MERCÚRIO
Visão sobre redes e parcerias	3	PLUTÃO, SATURNO, URANO
Criação de redes	1	JÚPITER

Relação entre OES e movimentos sociais	3	JÚPITER
Relação entre OES, Estado e UE	4	JÚPITER SATURNO e TERRA, PLUTÃO
Relação entre OES e partidos políticos	1	TERRA
Sustentabilidade das OES	2	URANO, SATURNO
Conceito de trabalhador social	14	TODOS
Terminologias no trabalho social	1	MARTE
Visão das relações entre grupos profissionais	5	VÊNUS, TERRA, MARTE, CERES, URANO
Funções do trabalho social	2	SATURNO, JÚPITER
Metodologias do trabalho social	12	MERCÚRIO(3), VÊNUS, MARTE (2) CERES(4), JÚPITER, PLUTÃO
Condicionamentos do trabalho social	9	SATURNO(2), TERRA(2), MERCÚRIO, JÚPITER(3), CERES
Limitações do trabalho social nos CI	7	SATURNO, VÊNUS, MERCÚRIO, MARTE
Visão da relação entre trabalhador social e públicos	11	MERCÚRIO(6), TERRA, MARTE(3), CERES
Ética do trabalho social	2	TERRA, MERCÚRIO
Investigação em trabalho social	2	MERCÚRIO, PLUTÃO
Formação informal no local trabalho	1	MERCÚRIO
Formação no local trabalho	2	TERRA
Valorização da FI	12	URANO, SATURNO, TERRA, VÊNUS, NEPTUNO, JÚPITER, CERES, MARTE
Escolha da FI	4	JÚPITER, MARTE, NEPTUNO, PLUTÃO
Limitações da FI	3	PLUTÃO
IES onde realizaram a FI	4	JÚPITER (2), CERES(2)
Comparação entre a FI e a FPG	5	URANO, SATURNO, MERCÚRIO, MARTE
Valorização da FPG	16	TODOS
Motivações para a FPG	17	TODOS
Satisfação ou insatisfação das expetativas da FPG	7	MARTE, CERES, JÚPITER, SATURNO, NEPTUNO, PLUTÃO
FPG motiva reflexão sobre identidade grupal trabalhadores sociais	1	NEPTUNO
Relação entre FPG e desenvolvimento profissional	14	TODOS
Relação entre FPG e situação laboral	5	TERRA, NEPTUNO, MARTE, PLUTÃO
Contexto estudantil da FPG	6	NEPTUNO, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES, MARTE
Alterações nas edições seguintes da FPG	1	CERES
Relação entre a FPG e as contingências do mercado laboral	8	URANO, SATURNO, VÊNUS, MERCÚRIO (3), MARTE
Dificuldades de outros grupos profissionais na FPG	3	TERRA
Limitações da FPG	3	SATURNO (2), CERES
Situação laboral choca com a FPG	1	MERCÚRIO
IES onde realizaram a FI	2	JÚPITER, CERES
IES da FI e da FPG	2	TERRA, MARTE
IES influenciam identidade pessoal	2	MERCÚRIO, MARTE
IES influenciam IE	3	CERES, MARTE (2)
Metodologias de ensino	7	VÊNUS, MERCÚRIO
Autonomia dos estudantes	4	VÊNUS, MERCÚRIO, CERES
Relações entre professores e estudantes	2	TERRA, MARTE
Cultura da IES	1	TERRA
Processo de Bolonha	2	MERCÚRIO
Trajectoria profissional	27	TODOS
Expetativas prévias de trajetória profissional	2	VÊNUS, MERCÚRIO

Trajetória profissional associada a CI	12	URANO, TERRA, VÊNUS, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES, MARTE, PLUTÃO
Trajetória profissional associada a CO	4	TERRA, JÚPITER, CERES
Experiências de maior realização profissional	9	URANO, TERRA, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES
Trajetória formativa	3	TERRA, JÚPITER, MARTE
Trajetória pré-profissional em estágios curriculares	2	URANO, SATURNO
Trajetória profissional associada à precariedade	4	MERCÚRIO, VÊNUS
Trajetória cívica	1	NEPTUNO
Expetativas profissionais	18	URANO, SATURNO, TERRA, VÊNUS, NEPTUNO, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES, MARTE
Expetativas profissionais associadas à FPG	2	SATURNO, MERCÚRIO
Expetativas formativas	4	URANO, TERRA, MERCÚRIO, MARTE
Atuais funções	7	URANO, SATURNO, NEPTUNO, MERCÚRIO, MARTE, PLUTÃO
Conflito entre funções duplas		MARTE
Atuais funções e seus condicionamentos		SATURNO, JÚPITER
Realização com as atuais funções	7	URANO, VÊNUS, NEPTUNO, MERCÚRIO, MARTE, PLUTÃO
Adaptação às atuais funções	1	NEPTUNO
Valorização do CO e do TI	1	URANO
Comparação de CO no mesmo CI	1	MARTE
CI preferenciais	2	TERRA, CERES
Instabilidade dos CI	1	MERCÚRIO
Mudança de públicos nos CI	1	MARTE
Associação entre CI e CO	4	TERRA, VÊNUS, URANO, PLUTÃO
Limitações do trabalho social nos CO	12	MERCÚRIO, TERRA, CERES, SATURNO
CO e CI associados aos condicionamentos do trabalho social	3	SATURNO, JÚPITER, MARTE
Formação dos profissionais nos CO	4	SATURNO, TERRA, PLUTÃO (2)
Estrutura e governança dos CO	17	SATURNO, TERRA, NEPTUNO, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES, MARTE, PLUTÃO
Estratégia	18	SATURNO, TERRA, NEPTUNO, MERCÚRIO, JÚPITER, PLUTÃO
Transparência	1	MERCÚRIO
Reconhecimento profissional nos CO	11	SATURNO, VÊNUS, MERCÚRIO, MARTE, PLUTÃO
Trabalhadores dos CO	2	MARTE, PLUTÃO
Condições de trabalho nos CO	6	VÊNUS, MERCÚRIO, MARTE, PLUTÃO
CO associado à IG entre colegas de trabalho	1	VÊNUS
CO associado às relações entre colegas trabalho	5	TERRA, MERCÚRIO, MARTE, PLUTÃO
Práticas/Momentos de reflexao de todos os membros do CO	4	MERCÚRIO, TERRA, MARTE, PLUTÃO
Uniformização de práticas de trabalho	1	TERRA
Relação com o ambiente externo	15	TODOS
Perspetivas e estratégias dos públicos	2	VÊNUS
Relação com público	6	VÊNUS, MERCÚRIO, MARTE
Participação dos públicos	3	MERCÚRIO, JÚPITER, SATURNO
Tomada de decisões	22	TERRA, VÊNUS, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES, MARTE, PLUTÃO
Melhoria dos CO	4	VÊNUS, MERCÚRIO
Participação na gestão organizacional	10	URANO, NEPTUNO, MERCÚRIO, JÚPITER, CERES, MARTE, PLUTÃO

Apropriação da cultura organizacional	7	MERCÚRIO, TERRA, CERES, JÚPITER (3), SATURNO, PLUTÃO
Construção da cultura organizacional	5	MARTE, JÚPITER, URANO, PLUTÃO

Síntese de Indicadores

Entrevistados	Indicadores
	O grau de apropriação personalizada da atividade profissional
Mercúrio	Não dissocia a dimensão pessoal da profissional, numa defesa do humanismo. Na dimensão pessoal, enfatiza a sua capacidade reflexiva e crítica, e a falta de “coragem” para uma participação política mais implicada.
Vénus	Associa diretamente a identidade às suas práticas e trajetória, salientando a sua orientação para objetivos e a persistência. Não enfatiza a dimensão profissional, porém, a respeito da sua atual ocupação, considera-se satisfeito, agora, que consegue agir tal como é. Ou seja, o estatuto torna-se satisfatório quando deixa de ocultar a personalidade. Quanto à dimensão pessoal menciona o modo como se inter-relaciona, as relações de amizade.
Terra	Articula diretamente as dimensões profissional e pessoal, salientando o seu perfeccionismo, rigor e a sua necessidade de verbalizar interpretações.
Marte	Articula a dimensão profissional, cívica (participação num partido político) e familiar com a dimensão pessoal. Salienta o gosto pelo estudo, pelo conhecimento, pela literatura e pela escrita.
Ceres	Associa diretamente as dimensões pessoal e profissional, salientando aspetos relativos a competências de organização e responsabilização. Considera que estas características se revelam na prática profissional.
Júpiter	Não articula diretamente as dimensões pessoal e profissional. Quanto à primeira, salienta características como a tolerância, a compreensão, a honestidade. Considera que os outros depositam confiança em si.
Saturno	Articula diretamente as dimensões pessoal e profissional, salientando o seu dinamismo, à vontade e desprendimento, visíveis nos contextos de trabalho.
Urano	Associa diretamente a identidade estatutária profissional, bem como, a identidade estatutária familiar à sua conceção de si própria, salientando a sua teimosia/determinação. Tem uma relação identitária com o Território de Intervenção, o que complexifica a manutenção de um distanciamento profissional com a população.
Neptuno	Articula subliminarmente a dimensão pessoal e profissional, enfatizando o seu dinamismo e recursividade, capacidades de trabalho em equipa, de reflexão e de execução.
Plutão	Enfatiza a dimensão profissional, salientando como características pessoais aspetos que se revelam no trabalho como o rigor e o perfeccionismo. Salienta a sensibilidade social e a necessidade de realização pessoal e profissional no trabalho. A nível pessoal, salienta também características como a honestidade e ser uma pessoa em que os outros confiam.
	O grau de identificação com grupo profissional associado à formação de base VS identificação com o conjunto dos trabalhadores sociais
Mercúrio	Perceciona o papel do educador social para lá dos estatutos profissionais, antes de mais como "um desafio para a vida" que passa pela participação cívica nos "espaços de vida". Entende que a profissionalidade se constrói continuamente, implica um exercício contínuo de reflexividade. Utiliza espontaneamente o termo trabalho social e concorda com a designação trabalhadores sociais.
Vénus	Associa diretamente o exercício do papel do educador social com o contexto de desemprego e crise económica que se vivencia. Aborda a intersecção entre o educador social e outros trabalhadores sociais ("profissões do campo social"). Salienta as pressões organizacionais que dificultam o papel do educador social, particularmente, no seu caso, pois valoriza a liberdade na conceção do próprio trabalho. Considera que

	atualmente há maior reconhecimento da importância da formação acadêmica em Educação Social por parte das organizações.
Terra	Salienta o compromisso do educador social com as pessoas com quem trabalha, em detrimento de outras fontes de pressão (organização, políticas). Salienta a importância do relacionamento interpessoal, da promoção de competências, quebrando com o assistencialismo. Concorde com o termo "trabalhadores sociais", considera que pertence a esse grupo, em que cada profissão tem formações e funções distintas, mas que se interligam com as restantes. Considera que a rivalidade entre grupos já está ultrapassada, pelo menos, no contexto em que trabalha.
Marte	Interpreta o papel do educador social como "profissão de raiz (...) social" que se exerce na relação direta com as pessoas, com um pendor de apoio/ajuda, e com um pendor educativo, focado no desenvolvimento dos sujeitos. Considera importante, identificar-se como trabalhador, isto é, pessoa que depende da sua força de trabalho. Utiliza espontaneamente o termo trabalho social, concordando com a designação de trabalhadores sociais.
Ceres	Foca-se no papel de sociólogo, em intervenção social, salientando a compreensão das dinâmicas sociais, a sua análise, o estudo dos problemas sociais e o desenho de respostas aos mesmos. Concorde com o uso do termo trabalhador social, considerando que cada profissão tem as suas funções específicas e que estas se devem interligar, pois o trabalho social tem de ser multidisciplinar. Entende que o sociólogo é um dos trabalhadores sociais.
Júpiter	Como assistente social, tem como prioridade o respeito pelo outro, adota uma postura democrática, de criação de consensos e de apoio à construção de soluções pelos próprios atores, no sentido da promoção do seu desenvolvimento. Discorda do uso do termo "trabalhadores sociais" por preferir a designação de intervenção comunitária à de intervenção social, e nesse sentido, considerar que o vocábulo social é redutor, ocultando as várias escalas e dimensões da intervenção. No que toca aos grupos profissionais, não tem contacto com os mais recentes, desconhecendo as funções que exercem. Considera que se todos desempenham as mesmas funções, melhor seria tratar todos por "assistentes sociais".
Saturno	Considera que ser assistente social passa pelo conhecimento dos fenómenos sociais, pelo estudo das suas causas, pelo conhecimento das necessidades da população e pela mobilização da participação desta. Numa nota prévia, menciona as diversas áreas de atuação do serviço social. Considera que a designação agregadora de "trabalhadores sociais" poderá ocultar a diferenciação de formação entre eles, por esse motivo, discorda do seu uso. Paradoxalmente, aponta que pertencer a uma categoria profissional poderá criar um preconceito na auto-conceção.
Urano	Associa o papel de assistente social à promoção do desenvolvimento de competências por parte dos atores, numa quebra com o "assistencialismo". Salienta as carências relacionais e afetivas das populações, focando particularmente o contexto em que trabalha: população idosa. Concorde com a designação agregadora de trabalhadores sociais, salvaguardando a especificidade de cada profissão e valorizando o trabalho conjunto, entre elas.
Neptuno	Considera-se um trabalhador social, tendo feito uma reconversão à sua carreira, justamente pela vontade de trabalhar no setor social, por sentir que aqui poderia contribuir mais socialmente.
Plutão	Considera-se uma "trabalhadora social (...) com conhecimentos da área financeira" específicos à economia social. Salienta a sua hibridez, dada a abrangência das funções que desempenha.
	O grau de identificação com a formação inicial; o grau de identificação com o grupo profissional associado à formação inicial; a perceção das IES que frequentaram
Mercúrio	Identifica-se como educador social, valorizando a sua formação de base de tal modo que extrapola este papel a uma militância cívica e pessoal. Apresenta uma opinião

	<p>muito positiva sobre a IES onde realizou ambas as formações, sublinhando a qualidade dos diálogos em aula e a autonomização e responsabilização dos estudantes, adaptada às diretrizes de Bolonha.</p>
Vénus	<p>Identifica-se como educador social, considerando que incorporou as mensagens e perspectivas transmitidas durante a sua formação inicial, construindo uma postura reflexiva. Tem uma opinião muito favorável quanto à IES onde se formou, particularmente no que toca à liberdade e autonomia dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.</p>
Terra	<p>Identifica-se como educadora social, pertencendo ao grupo dos trabalhadores sociais. Considera que a formação inicial produz diferenças na intervenção profissional, apontando que o seu posicionamento perante os públicos advém da sua formação de base. Tem uma opinião muito positiva da IES onde realizou ambas as formações.</p>
Marte	<p>Identifica-se como educador social, valorizando a sua formação inicial dada a adequação do plano de estudos, salienta a importância de Ucs do âmbito da Sociologia, face a UCSs mais instrumentais. Tem uma opinião muito favorável acerca da IES onde se formou, destacando a relação professores-estudantes. Considera que esta IES tem impacto no seu perfil profissional e que a licenciatura teve impacto não só no seu desenvolvimento profissional, mas também pessoal.</p>
Ceres	<p>Identifica-se como sociólogo, considerando que a sua formação de base e a IES onde a realizou tiveram impactos no modo como exerce o seu papel profissional, particularmente, no que toca a referências teóricas e orientações. Tem opinião positiva sobre a IES onde realizou a formação de base, salientando o rigor e a qualificação do corpo docente, assim como, a autonomia dada aos estudantes.</p>
Júpiter	<p>Identifica-se como assistente social, considerando a sua formação de base fundamental para o conhecimento de bases teóricas e o afastamento de leituras de senso comum. Valoriza a quantidade de horas de prática no terreno que o curso continha, assim como a estrutura adequada e equilibrada do plano de estudos. Tem opinião positiva sobre a IES, já extinta, onde realizou a formação inicial, que caracteriza como um contexto pequeno e familiar, dado que apenas ministrava Serviço Social.</p>
Saturno	<p>Identifica-se como assistente social e atribui muita importância à formação inicial que considera estruturante, destacando as oportunidades de trabalho no terreno e discussão coletiva do mesmo.</p>
Urano	<p>Identifica-se como assistente social, diferenciando as suas funções das de outros trabalhadores sociais. Valoriza a formação inicial por lhe ter permitido construir bases teóricas, mas considera que a experiência profissional e a formação pós-graduada lhe trouxeram mais ganhos.</p>
Neptuno	<p>Identifica-se como trabalhador social, valorizando da sua formação de base, apenas, a estruturação do pensamento e a capacidade de cálculo. Não apresenta uma opinião muito formada sobre a IES onde realizou a formação inicial.</p>
Plutão	<p>Identifica-se como trabalhadora social, desvalorizando da sua formação de base, com a qual nunca se identificou, sobretudo as cadeiras "marginais" mais próximas à sociologia e ciência política. Não apresenta uma opinião muito formada sobre a IES onde realizou a formação de base.</p>
	<p>A valorização da formação pós-graduada; as motivações para a escolha da formação pós-graduada; a perceção das IES que frequentaram</p>
Mercúrio	<p>Atribui importância à formação, em geral. No que toca à formação pós-graduada, embora preferisse realizá-la mais tarde, num momento mais avançado do seu percurso profissional, dada a conjuntura do mercado de trabalho, viu-se forçado a realizá-la numa fase que considera prematura. Assim, a sua valorização do mestrado vem sendo ofuscada pelo contexto de precariedade laboral, pelas insuficientes garantias que este permita inserção laboral satisfatória, e pelos discursos de sobrevalorização do ganha-pão e da experiência prática, em detrimento da formação.</p>
Vénus	<p>Atribui importância à formação, em geral. No que toca à formação pós-graduada, embora preferisse realizá-la mais tarde, num momento mais avançado do seu percurso profissional, dada a conjuntura do mercado de trabalho, viu-se forçado a realizá-la numa fase que considera prematura. Assim, valoriza o mestrado pelos conhecimentos</p>

	apreendidos, pelas formas de intervenção apresentadas, que favorecem o desenvolvimento profissional, e também, pelo seu peso numa potencial contratação.
Terra	Atribui grande importância à formação em geral. Considera que o mestrado lhe trouxe contributos teóricos para melhor compreender a população com quem trabalha, favorecendo o seu desenvolvimento profissional, bem como, a reflexão teórica com os colegas de trabalho, que indiretamente favorece a organização. Aponta como características da IES onde se formou: a proximidade entre professores e alunos, a metodologia veiculada e a linguagem própria.
Marte	Valoriza a formação em geral, tendo apostado no mestrado, em primeiro lugar, por gosto pelo estudo, por vontade de reestruturar conhecimentos e por último, para fortalecer o seu CV face à conjuntura do mercado laboral. Considera pois que o mestrado contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, ainda que não para a situação laboral. Indica que incorporou na sua prática algumas estratégias aprendidas no mestrado.
Ceres	Valoriza a formação, em geral, tendo realizado continuamente formações distintas com intuito de melhorar a prática profissional. Quanto ao mestrado, valoriza os conhecimentos apreendidos sobre as temáticas em foco, centrais para a sua prática profissional, assim como, os conhecimentos sobre modos de intervenção social. Tem opinião positiva sobre as IES onde realizou o mestrado.
Júpiter	Considera que a pós-graduação se mostrou fundamental para um <i>refresh</i> , uma renovação de conhecimentos, para a apreensão de novas temáticas e conceitos, úteis, nomeadamente, para as suas funções de coordenação. Identifica alterações no seu léxico decorrentes desta formação. A obtenção do grau de mestre nunca fez parte das suas motivações. Tem opinião, em geral, positiva das IES, embora não tenha tido muito tempo durante a pós-graduação para utilizar os serviços e vivenciar os espaços.
Saturno	De forma geral, atribui importância e vem sentindo necessidade de formação adicional. Atribui importância à formação pós-graduada como forma de alargar conhecimentos, aprofundar reflexões e ainda como mais-valia no mercado de trabalho, sobretudo, fora do país. Valoriza a reflexão teórica realizada no mestrado através da partilha de experiências entre colegas. Viu as suas expectativas frustradas no acompanhamento de projeto, motivo pelo qual a sua opinião sobre as IES não é totalmente positiva.
Urano	Atribui muita importância à formação, em geral, tendo realizado formação continuamente. O mestrado surge como forma de reciclagem de conhecimentos e competências, bem como, diversificação da sua formação, e ainda, como um trunfo para reinserção no mercado de trabalho, após um período de desemprego. Tem opinião positiva da IES onde realizou o Mestrado.
Neptuno	Atribui importância à formação em geral. Considera que o mestrado veio colmatar as suas necessidades de mudança de área profissional, valorizando a sua abrangência, as discussões realizadas em aula e os trabalhos de grupo. Considera que o mestrado favoreceu a sua situação laboral, particularmente dando-lhe maior confiança no campo. Tem opinião, em geral, positiva das IES onde realizou o Mestrado.
Plutão	Sente que o mestrado satisfaz as suas necessidades de fundamentar cientificamente análises sobre as realidades em que trabalha, enquadrando-as teoricamente em abordagens macro dos fenómenos sociais. Assim, o mestrado teve impacto na sua situação laboral, pois lhe permitiu ter mais à-vontade com as temáticas de modo a intervir num maior leque de projetos.
	O grau de identificação com atual atividade profissional
Mercúrio	Não se sente realizado na atual atividade, que considera incluir pouco de trabalho social.
Vénus	Não se identifica com a atual atividade desempenhada, pois a rigidez do contexto organizacional, associado ao carácter segmentado, e ao pendor carcerário do sistema de intervenção não lhe permitem crescer profissionalmente.
Terra	Não se sente satisfeita com a atual atividade, sente que, dadas as limitações do mesmo e as limitações temporais dos projetos, não se implica como poderia/deveria.

Marte	Sente-se realizado na atual atividade, sobretudo, quando os jovens demonstram que a sua ação é importante ou faz sentido para eles. Não obstante, os condicionamentos organizacionais têm peso negativo significativo.
Ceres	Esta foi a atividade onde obteve maior realização, devido à metodologia de intervenção e ao tema do empreendedorismo social.
Júpiter	Sente-se realizada na atual atividade, contudo, sente "saudades do terreno".
Saturno	Considera que os condicionamentos da medida de intervenção em que se enquadra, não permitem que o seu papel seja muito efetivo.
Urano	Considera que, mesmo multiplicando funções, é um "trabalho calminho". Sente-se muito apoiada e reconhecida por parte da direção da organização.
Neptuno	Sente-se satisfeito e motivado com a atual atividade profissional.
Plutão	Sente-se realizada na atual atividade. Sente que o seu trabalho, tanto é reconhecido, como lhe faz sentido, fazendo parte de algo maior, de um projeto integrado.
	O grau de envolvimento e de identificação com os contextos de trabalho, seus públicos e territórios; o envolvimento no dia-a-dia e na história da organização;
Mercúrio	Demonstra algum envolvimento no contexto organizacional, dado ter já passado por diferentes serviços e funções. O grau de identificação com o território é forte, dado ser também habitante e usufruir do mesmo no seu dia-a-dia. Demonstra vontade de promover o desenvolvimento daquele território.
Vénus	Não demonstra grande envolvimento no contexto organizacional, dada a recenticidade do emprego e o caráter fechado da organização. O envolvimento com o público-alvo é grande, dado tratar-se de um contexto de intervenção idealizado há bastante tempo.
Terra	O envolvimento na história da organização é considerável, dado o tempo passado, conhece bem as condicionantes da intervenção, ao longo dos anos. O grau de envolvimento com o público-alvo é grande, embora à data da entrevista já não se encontrasse a trabalhar na área predileta: a educação de adultos. Apresenta também alguma familiaridade com o território.
Marte	O envolvimento na história da organização é significativo, dado o tempo passado e a reduzida escala do contexto. O grau de envolvimento com o público-alvo é grande, pois valoriza imenso a intervenção com esta faixa-etária e conhece bem os jovens.
Ceres	O envolvimento no dia-a-dia foi ligeiro, dada a autonomia dada às equipas dos projetos. Sendo natural do mesmo, o grau de identificação com o território, é relativo, pois não lhe atribui grande peso na sua intervenção. O grau de identificação com o tema em foco no último projeto é grande, como comprova a vontade de lhe dar continuidade.
Júpiter	O envolvimento na história da organização é total, dado o tempo passado, enquanto diretora técnica. O grau de identificação com o território é forte, sendo natural e habitante do mesmo., demonstra orgulho na história local e nas características da comunidade.
Saturno	O envolvimento no dia-a-dia da organização, atualmente, está "deslocalizado" na escola. Teve, ali, um período de estágio, noutras funções, onde considera ter deixado alguma marca, e por esse motivo ter sido contratada, desta feita. O grau de envolvimento e identificação com o contexto de trabalho são significativos, tendo em conta o conhecimento construído sobre a organização e o território envolvente, e a dupla presença destes na sua trajetória.
Urano	Sendo a única técnica superior, o envolvimento no dia-a-dia e na história da organização é total; o grau de envolvimento é forte, com as diretrizes da organização e com o território.
Neptuno	Tem envolvimento significativo no dia-a-dia, sendo responsável por um projeto. O envolvimento com o público-alvo do seu projeto é forte, dado ter gosto em trabalhar em educação não formal, com aquela faixa-etária.
Plutão	O envolvimento na história e no dia-a-dia da organização é grande, sobretudo mais recentemente, desde que se aproximou mais da direção. O grau de identificação com a diversidade de temáticas de intervenção é grande, tendo vindo a empenhar-se, particularmente, no microempreendedorismo.

	O grau de participação na gestão técnica, na gestão estratégica, e na liderança da organização
Mercúrio	Não tem participação na gestão, a qualquer nível, mas sente-se à vontade para opinar nos momentos e espaços que se vão criando para o efeito, ou que o possibilitam.
Vénus	Não tem qualquer participação, nem sente que existam momentos para opinar.
Terra	Não tem qualquer participação, nem se sente à vontade para opinar.
Marte	Enquanto diretor adjunto tem alguma participação, sobretudo na equipa técnica, contudo, sente que nos últimos tempos se tem perdido autonomia técnica.
Ceres	Sendo responsável por um projeto, a sua participação foi significativa. Foi consultado algumas vezes a respeito de questões extra-projeto e sentiu-se à vontade para opinar.
Júpiter	Enquanto diretora técnica e gestora da qualidade, está ao mesmo nível que a direção estatutária.
Saturno	Não tem participação, mas sente que há momentos para a sua opinião ser ouvida.
Urano	Enquanto diretora técnica, tem alto grau de participação.
Neptuno	Sendo responsável por um projeto, a sua participação é significativa. Sente que tem liberdade para opinar, à escala macro também.
Plutão	Tem alguma participação, tendo responsabilidades na área financeira. À parte disso, sente-se livre para opinar e sugerir, sendo motivada a tal.
	O grau de apropriação da cultura organizacional; o grau de envolvimento na construção da cultura organizacional
Mercúrio	Partilha de alguns valores e propósitos, mas considera que estes não são praticados da melhor forma. Não evidencia envolvimento na construção da cultura organizacional.
Vénus	Considera que a missão da organização só pode ser a vigente, contudo, questiona-se se esta pode ser cumprida, dada a segmentação da intervenção, num sistema fechado. Não evidencia envolvimento na construção da cultura organizacional.
Terra	Partilha dos propósitos da organização, mas não considera que as práticas os promovam da melhor forma. Não evidencia envolvimento na construção da cultura organizacional.
Marte	Identifica-se com os propósitos e valores da organização, bem como com o modelo de intervenção. Adverte que este modelo poderá estar em vias de extinção, o que considera um risco para o desenvolvimento dos jovens. Evidencia pouco envolvimento na construção da cultura organizacional.
Ceres	Identifica-se com o modo de intervenção mais utilizado pela organização, e logo com parte dos seus valores e propósitos. Não evidencia envolvimento na construção da cultura organizacional.
Júpiter	Identifica-se totalmente e orgulha-se da organização, dado o seu modo de intervenção, a sua capacidade de inclusão das crianças com maior risco, a sua capacidade de estabelecer parcerias. Evidencia forte envolvimento na construção da cultura organizacional.
Saturno	Identifica-se com a missão organizacional e com o modo de intervenção social da mesma. Evidencia algum envolvimento na construção da cultura organizacional.